

# **Drama og teater i endringsarbeid med straffedømte**

*En teoretisk diskusjon av estetiske læreprosesser  
og et empirisk eksempel*

**Erika Tonna**



Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2008

---

## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK

**TITTEL:****DRAMA OG TEATER I ENDRINGSARBEID  
MED STRAFFEDØMTE**

**En teoretisk diskusjon av estetiske læreprosesser  
og et empirisk eksempel**

**AV:**

**Tonna, Erika**

**EKSAMEN:**

**Allmenn studieretning**

**SEMESTER:**

**Vår 2008**

**STIKKORD:**

- Kultur i kriminalomsorgen**
- Interaktivt teater/dialogteater**
- Estetiske læreprosesser**
- Livsmestring**

---

## Problemområde

Den foreliggende teksten skal belyse og drøfte estetiske læreprosesser i arbeid med mennesker som befinner seg på siden av det sosiale fellesskapet. Oppgaven baserer seg på en gjennomgang av ulike teorier som belyses gjennom empiri hentet fra et teaterprosjekt. Teaterprosjektet retter seg mot personer som snart skal løslates eller som nettopp er løslatt fra fengsel. I oppgaven diskuterer jeg hvordan prosjektet kan igangsette læreprosesser som har estetisk verdi, som innebærer endringer i de medvirkendes tanker, forestilling og handlinger.

Oppgaven består i en teoretisk og en empirisk del. Den teoretiske delen er en gjennomgang av forståelsesformer som er vesentlig for å utforske feltet. I den empiriske delen prøver jeg å få svar på følgende to problemstillinger:

1. Vil bruk av teater/drama i arbeid med straffedømte og tidligere straffedømte føre til estetiske læreprosesser hos deltakerne?
2. Kan estetiske læreprosesser styrke deltakernes livsmestringskompetanse?

I tillegg til å besvare disse problemstillingene ønsker jeg gjennom oppgaven å synliggjøre kulturens betydning for identitetsdannelse og læring. Jeg håper også at oppgaven kan bidra til å løfte frem betydningen av kultur i kriminalomsorgen.

## Metode/Kilde

Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming, med kvalitative intervjuer som viktigste kilde for min empiri. Datainnsamlingen er i hovedsak foretatt gjennom intervjuer med seks deltakere som fullførte teaterprosjektet, tre deltakere som ikke fullførte og tre ansatte. I tillegg har jeg hatt flere uformelle møter med prosjektet, og har vært til stede på fire av forestillingene. Andre kilder er dokumenter om Vardeteatret AS som eier av prosjektet, og om teaterprosjektet "Hjelp, jeg er fri!", blant annet teaterforestillingens manuskript.

Det empiriske datamaterialet analyseres gjennom relevant litteratur. Jeg anvender særlig teorier om estetiske læreprosesser og estetisk erfaring, gjennom blant andre Jan Thavenius og Lars Løvlie. I tillegg benytter jeg Augusto Boals teori og metode for teater og teaterterapi. Jeg benytter også sosiokulturelle og sosialkonstruktivistiske teorier, gjennom Sverre Moe, Lev S. Vygotskij og Georg Herbert Mead.

## Hovedkonklusjoner

Jeg har vist til at estetiske læreprosessers dannelses mål er å mestre det komplekse og motsetningsfylte, og samtidig forholde seg til seg selv og verden. Dette samsvarer med dannelses målet for livsmestring, som i oppgaven er definert som måten mennesket forholder seg til og forstår omverdenen på, men også til hvordan den enkelte behersker forholdet til seg selv og samværet med andre i ulike situasjoner.

For å nærme meg begrepet om estetiske læreprosesser undersøkte jeg først kultur- og estetikkbegrepet. Kulturbegrepet er et relasjonsbegrep, og beskriver en relasjon mellom et gitt kulturinnhold og individet og dets verden. Dette kultursynet peker mot en interaktiv kulturforståelse som betrakter kulturen som en aktiv toveis kommunikasjon mellom individ og samfunn, der individet konstruerer sitt liv i samhandling med det samfunnet det befinner seg i, samtidig som samfunnet er med på å forme og påvirke det enkelte individ. Deretter har jeg fremhevet det estetiske kultursynet som retter seg mot menneskenes erfaringer, både personlige og gjennom historien. Jeg vil vise at det estetiske er avgjørende for menneskers mulighet for å skape sammenheng og mening i sine liv. Estetikkbegrepet er gitt en vid forståelse, og omtales i en kultursosiologisk betydning.

Ved hjelp av ulike teorier har jeg argumentert for at læring er en relasjonell og interaktiv prosess. Dette betyr at det er i møtet mellom menneskers handlinger, tanker, forestillinger og ideer at mennesket erfarer og kunnskap utvikles. Jeg har pekt på at individuelt og selvinstruerende arbeid ikke gir de samme utfordringer for læring som samspill og dialog, fordi de konstruktive møtene og problemene uteblir og egne tanker derved ikke blir synlige eller reflektert. I dialogen tydeliggjøres ulike synsmåter og innfallsvinkler, slik at man tvinges til å utvide sine perspektiver og sine personlige standpunkt, og nyansere og underbygge sin argumentasjon og sine handlinger. Slike erkjennelsesprosesser gjennom dialog og meningsfylt kommunikasjon ble en tydelig erfaring i teaterprosjektet "Hjelp, jeg er fri!". Et sentralt moment i meningsfylt kommunikasjon er å kunne sette seg inn i andres roller, og derigjennom ta andres perspektiv. Det å kunne ta den andres perspektiv muliggjør bl.a. det å kunne forutse den andres reaksjon på egen ytring, slik at ens egen ytring kan modifiseres. I prosjektet var disse mekanismene svært tydelige, både i arbeidet med teateroppsetningen og i andre sammenhenger i prosjektet. Å ta andres perspektiv og samtidig se seg selv som en del av en sammenheng ble en vesentlig læring for deltakerne.

---

Med støtte i teori har jeg videre pekt på at menneskets bevissthetsutvikling må betraktes som en historisk og sosial prosess. Jeg understreker at ved studier av bevissthetsutvikling og læring er det nødvendig å ta hensyn til det gjensidige forholdet mellom den sosiale virkeligheten som individet befinner seg i og til det enkelte menneskets personlige utvikling.

Ut fra deltakernes fortellinger og beskrivelser mener jeg å kunne si at deltakelsen i teaterprosjektet har medført estetiske læreprosesser, som har fått innflytelse på deltakernes tanker, forestillinger og handlinger i løpet av prosjektperioden. Dette har mest sannsynlig gitt dem en grunnleggende og erkjennende (estetisk) erfaring som har satt spor. Vi kan også anta at de estetiske læreprosessene som den enkelte har erfart har banet vei for økt livsmestring.

Teaterprosjektets målsetting er todelt. Målet er at deltakerne skal få et verdigere liv, og aldri vende tilbake til fengselet. Gjennom den grunnleggende og erkjennende estetiske opplevelsen som deltakerne har beskrevet i undersøkelsen kan vi anta at målsetningens første del, at deltakerne skal få et verdigere liv, langt på vei er oppnådd. At de aldri skal vende tilbake til fengsel er det gjennom denne undersøkelsen ikke mulig å si noe om. Det kan imidlertid slås fast at alle de som fullførte tiltaket har mestret denne situasjonen. Det ser også ut til at flere (4 av 6) av deltakerne pr. oktober 2007 klarer seg godt.

# Forord

Jeg arbeider til daglig i Justisdepartementet, Kriminalomsorgsavdelingen, og er i denne forbindelse svært opptatt av kulturtilbud til dømte i sammenheng med rehabilitering og tilbakeføringen til samfunnet. Dette er en av årsakene til at jeg ønsket å skrive denne oppgaven.

Det har vært svært stimulerende, både faglig og personlig, å arbeide med undersøkelsen. Det har vært særlig givende å samarbeide så nært med teaterprosjektet "Hjelp, jeg er fri!", en virkelighet som har betydd mye for meg. Jeg vil derfor rette en stor takk til **alle** i Vardeteatret/teaterprosjektet for måten jeg er blitt tatt i mot på, bokstavlig talt med åpne armer, og for alt dere har delt med meg! Samarbeidet med dere har gitt meg en ny kunnskap om kulturens betydning, ikke bare i kriminalomsorgen, men som et sentralt aspekt ved all læring, og i menneskets liv og eksistens.

Min veileder Marit Egge fortjener en stor takk for velvillig og tålmodig å ha fulgt meg på mine ville veier, og med et skarpt blikk å samle meg igjen, og få meg videre og på rett kjøll. Takk også til Ola Stafseng for gode faglige innspill, og som ga meg så positiv tilbakemelding i første runde at jeg fikk mot til å fortsette.

Takk til Justisdepartementet og Kriminalomsorgsavdelingen for at jeg fikk et års permisjon for å kunne gjennomføre studiet. Ikke minst vil jeg takke avdelingsdirektør Andreas Skulberg for at han oppmuntret meg til å ta fatt på masterstudiet, og ga meg denne muligheten.

En stor takk også til Arnfinn, min mann, for spennende og givende samtaler under veis, om pedagogikk, filosofi, kunst og estetikk.

Oslo, januar 2008

Erika Tonna

# Innhold

<b>SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK.....</b>	<b>2</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>6</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>7</b>
<b>1    INNLEDNING .....</b>	<b>11</b>
1.1 OPPGAVENS PROBLEMSTILLINGER .....	12
1.2 TEORETISK RAMMEVERK .....	13
1.3 SENTRALE MÅLBEGREP .....	13
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR .....	15
<b>2    ESTETISK ERFARING OG ESTETISKE LÆREPROSESSER.....</b>	<b>17</b>
2.1    KULTURBEGREPET .....	17
2.1.1 <i>Det dobbelte kulturbegrepet</i> .....	19
2.2    ESTETIKK-BEGREPET .....	20
2.2.1 <i>Den radikale estetikken</i> .....	23
2.2.2 <i>Estetisk erfaring</i> .....	24
2.3    ESTETISKE LÆREPROSESSER.....	26
2.3.1 <i>Estetiske praksiser</i> .....	28
2.3.2 <i>Kunstens metode som kunnskapsvei</i> .....	29
2.4    OPPSUMMERING .....	30
<b>3    KONSTRUKSJON AV KUNNSKAP I ET INTERAKTIVT PERSPEKTIV .....</b>	<b>31</b>
3.1    SUBJEKT-SUBJEKT-TILNÆRMING VS. SUBJEKT-OBJEKT-TILNÆRMING .....	32
3.2    UNDERVISENDE KOMMUNIKASJON OG EKSEMPLARISK ERFARING .....	33
3.3    MEADS TEORI OM PERSPEKTIVTAKING .....	34

---

3.4	MENNESKETS BEVISSTHET – EN HISTORISK OG SOSIAL PROSESS .....	36
3.5	FANTASI OG KREATIVITET SOM GRUNNLAG FOR TENKNING .....	37
3.6	OPPSUMMERING .....	38
<b>4</b>	<b>INTERAKTIVT TEATER OG DIALOGTEATER.....</b>	<b>39</b>
4.1	OM STANISLAVSKI’S METODE .....	39
4.2	OM BRECHT – DET EPISKE TEATER .....	40
4.3	AUGUSTO BOAL – DET INTERAKTIVE TEATER.....	42
4.4	TEATERTEORETISK STÅSTED I “HJELP, JEG ER FRI!” – EN SYNTESE AV DEN BESKREVNE TEORI?44	
4.5	OPPSUMMERING. REFLEKSJON OVER DIALEKTIKKEN – ESTETIKK OG ETIKK .....	47
<b>5</b>	<b>RAMMER FOR PROSJEKTET – SENTRALE AKTØRER.....</b>	<b>48</b>
5.1	KRIMINALOMSORGEN.....	48
5.1.1	<i>Kulturelle aktiviteter</i> .....	50
5.1.2	<i>Et kritisk blikk på kriminalomsorgen som rehabiliterings- og læringsinstitusjon</i> .....	51
5.2	AETAT/NAV, ARBEIDSMARKEDSBEDRIFTEN INDICO OG KIRKENS BYMISJON .....	54
5.3	VARDETEATRET .....	54
<b>6</b>	<b>METODE .....</b>	<b>56</b>
6.1	METODEVALG – FENOMEOLOGISK TILNÆRMING, INTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE .....	56
6.1.1	<i>Nærmere beskrivelse av undersøkelsen</i> .....	57
6.2	UTVALGET .....	59
6.2.1	<i>Gjennomføringsgruppen</i> .....	60
6.2.2	<i>Frafallsgruppen</i> .....	61
6.2.3	<i>Primærutvalget sett under ett</i> .....	63
6.2.4	<i>De ansatte</i> .....	63
<b>7</b>	<b>PRESENTASJON AV DET EMPIRISKE MATERIALET .....</b>	<b>65</b>



---

7.1	TEATERPROSJEKTET "HJELP, JEG ER FRI!" .....	65
7.1.1	<i>Forprosjektet</i> .....	66
7.1.2	<i>Teaterprosjektet</i> .....	66
7.1.3	<i>Mål og metode for prosjektet</i> .....	67
7.1.4	<i>Menneskesyn og verdigrunnlag – demokrati, likeverd og myndiggjøring</i> .....	69
7.2	GENERELLE ERFARINGER OG UTFORDRINGER .....	74
7.2.1	<i>Selvutvikling/personlighetsutvikling</i> .....	75
7.2.2	<i>Rusavhengigheten</i> .....	78
7.2.3	<i>Fremmøtet</i> .....	79
7.2.4	<i>Allmøtet</i> .....	80
<b>8</b>	<b>ANALYSE OG DRØFTING .....</b>	<b>82</b>
8.1	"HJELP, JEG ER FRI!" – ET EGNET MEDIUM FOR ESTETISKE LÆREPROSESSER? .....	84
8.1.1	<i>Dialogteateret – begrunnelse for kunnskapens form og innhold</i> .....	84
8.1.2	<i>Meningsbærende relasjoner betinget av det felles tredje</i> .....	87
8.1.3	<i>Følelser som sanselig orientering mot endring</i> .....	89
8.1.4	<i>Dialog som forbindelsesledd mellom virksomhetsformene</i> .....	91
8.1.5	<i>Teaterprosjektet – et eksempel på en estetisk praksis</i> .....	93
8.2	PEDAGOGISK OG ESTETISK – MOT LIVSMESTRING? .....	93
8.3	HVA ER FUNNENE. OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER .....	97
8.4	ETTERORD .....	100
<b>9</b>	<b>UTSYN .....</b>	<b>101</b>
	<b>KILDELISTE .....</b>	<b>105</b>
	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>108</b>
	<i>Intervjuguide for deltakerne</i> .....	108

---

<i>Intervjuguide for de som trakk seg fra deltakelse.....</i>	<i>114</i>
<i>Informasjonsskriv til deltakerne .....</i>	<i>116</i>
<i>Informasjonsskriv til deltakere som trakk seg fra prosjektet.....</i>	<i>118</i>
<i>Samtykkeerklæring.....</i>	<i>120</i>
<i>Følg brev til tekst som berører direkte informasjon fra deltakerne, inkludert sitater. ....</i>	<i>121</i>
<i>Spesifisering av tiltaket.....</i>	<i>123</i>

---

# 1 Innledning

Siktemålet med denne oppgaven er å belyse og drøfte *estetiske læreprosesser* i arbeid med mennesker som befinner seg på siden av eller har falt utenfor det sosiale fellesskapet.

Estetiske læreprosesser innebærer her – kort formulert – et møte mellom ens egne personlige opplevelser, erfaringer og kunnskaper og andres, via et medium (en form, et kunstverk, en forestilling, en tekst, en fortelling o.l.). Dersom møtet forandrer ens tanker, forestillinger og handlinger har en estetisk læreprosess funnet sted (Aulin-Gråhamn og Thavenius 9/2003, s.122).

Utgangspunktet for diskusjonen er en studie av teaterprosjektet ”Hjelp, jeg er fri!”, et prosjekt som retter seg mot personer som snart skal løslates, eller som nettopp er løslatt fra fengsel. Teaterprosjektet omtaler seg som et interaktivt teater eller dialogteater, som innebærer en interaksjon med publikum både før, under og etter forestillingen. Deltakerne i prosjektet har selv vært med på å skape og produsere forestillingen, som er basert på egne og andres erfaringer med det å løslates fra fengsel. Teaterprosjektet er initiert og drevet av Vardeteatret AS.

Oppgaven baserer seg på en gjennomgang av ulike teorier som belyses gjennom empiri, og søker å bidra med kunnskap om læreprosesser basert på estetiske erfaringer. Jeg har benyttet teateret som praksisfelt, som inkluderer dialog og samhandling i et sosialt lærings- og arbeidsfellesskap. Fra et teoretisk ståsted forsøker jeg å bidra til en videre drøfting av estetiske læreprosesser i sammenheng med livsmestring.<sup>1</sup>

Oppgavens empiriske del baseres i hovedsak på en kvalitativ intervjuundersøkelse, sammenholdt med teori. Andre kilder er dokumenter om Vardeteatret og om teaterprosjektet ”Hjelp, jeg er fri!”, bla. teaterforestillingens manuskript, i tillegg til begrenset deltakende observasjon.

Selv om det i en årrekke er blitt produsert teaterforestillinger, holdt konserter etc. i fengsler som de innsatte medvirker i eller er medansvarlige for, finnes det få empiriske studier og lite

---

<sup>1</sup> Begrepet livsmestring er benyttet i ulike sammenhenger, bl.a innenfor litteratur om kriminalomsorg. Se bl.a. Dokumentasjon & debatt, ”Habilitering som mestring og livsmestringsprosess, startsted Hassel krets fengsel”, Yngve Hammerlin og Ragnar Kristoffersen, 1998.

systematisert litteratur om dette i Norge. Noen rapporter foreligger, sist en forskningsrapport fra Norsk institutt for by- og regionforskning (NIBR) om musikk i fengsel og frihet (NIBR-rapport 2006:8).<sup>2</sup> Estetiske læreprosesser er det imidlertid forsket lite på.

## 1.1 Oppgavens problemstillinger

Oppgaven vil belyse følgende to problemstillinger:

### **1. Vil bruk av teater/drama i arbeid med straffedømte og tidligere straffedømte føre til estetiske læreprosesser hos deltakerne?**

Problemstillingen vil bli belyst ut i fra empiriske data som er analysert og drøftet opp mot relevant litteratur. De empiriske data baserer seg på intervju med deltakere og ansatte i teaterprosjektet. Det sentrale spørsmålet blir om man kan bruke et slikt prosjekt for å igangsette læreprosesser hos deltakerne som har estetisk verdi, altså om læringen får en innvirkning på tanker, forestilling og handlinger. Et ytterligere moment vil blant annet være å undersøke om teaterprosjektet "Hjelp, jeg er fri!" er et egnet medium for estetiske læreprosesser. I denne forbindelse vil jeg se på teaterprosjektets form og innhold, og undersøke betydningen av dette for estetisk læring.

I denne sammenhengen er det viktig å få en forståelse av hvordan deltakerne interagerer, både seg i mellom og med samfunnet omkring. Dialogteaterformen vil i så måte være en interessant modell, blant annet fordi forestillingen er vist i mange ulike sammenhenger og for et variert publikum.

### **2. Kan estetiske læreprosesser styrke deltakernes livsmestringskompetanse?**

Livsmestringsbegrepet slik det er definert i oppgaven retter seg både mot måten mennesker forholder seg til og forstår omverdenen, og til den enkeltes forhold til seg selv og andre i ulike situasjoner (se pkt. 1.3). Begrepet peker både mot nåtid og fremtid. Fordi undersøkelsen ikke innbefatter en oppfølgingsstudie er det vanskelig å si noe om hvordan

---

<sup>2</sup> Det bør nevnes at teaterprosjektet "Hjelp, jeg er fri!" vil bli dokumentert i flere sammenhenger enn gjennom denne avhandlingen. Prosjektet er under evaluering av Forskningsstiftelsen Fafo i tillegg til at det følges og dokumenteres av Dorthe Hagen, mastergradsstudent ved Institutt for musikkvitenskap.

---

deltakerne mestrer livet etter at prosjektet er avsluttet. Diskusjonen omkring livsmestring vil således være konsentrert om den perioden deltakerne er i prosjektet. Drøftelsen vil være basert på teori belyst gjennom empiri, og det sentrale blir å se på forbindelsen mellom estetiske læreprosesser og livsmestring.

## 1.2 Teoretisk rammeverk

Jeg vil hovedsakelig diskutere empirien i forhold til teorier om estetiske læreprosesser og estetisk erfaring. Teoriene vil primært bli belyst gjennom Jan Thavenius og Lars Løvlie. Teorier om estetiske læreprosesser anvender et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring. For å synliggjøre dette vil jeg støtte meg på kulturhistoriske og sosialpsykologiske teorier, som beskrevet av blant andre Lev S. Vygotskij, Georg Herbert Mead og Sverre Moe. Jeg vil også se på prosjektet innenfor en teaterteoretisk ramme, og undersøke sammenhengen mellom teaterteori og teorier om estetiske læreprosesser. Jeg vil her blant andre benytte Augusto Boal, som er en av grunnleggerne av det interaktive teateret.

Det finnes en del litteratur som viser praktisk bruk av teater og drama i undervisningen i arbeid med barn og unge, bl.a fra Sverige og England. Det finnes også en rekke internasjonale studier fra arbeid med straffedømte innen kunst og kultur, også drama og teater, som viser interessante resultater.<sup>3</sup>

## 1.3 Sentrale målbegrep

Målbegrepene for oppgaven vil være livsmestring, hverdagsmestring og dannelse gjennom estetiske læreprosesser og estetisk erfaring. Jeg vil forsøke å vise sammenhengen mellom disse.

Hammerlin og Kristoffersen (1998) omtaler begrepet livsmestring på følgende måte: "(...) livsmestring tenkes som måten man forholder seg til og forstår omverdenen på, men

---

<sup>3</sup> Det foreligger bl.a. en engelsk forskningsrapport: Hughes, Jenny (2005): *Doing the Arts Justice. A Review of Research Literature, Practice and Theory*. Andre interessante studier er beskrevet i *Drama for life*, redigert av O'Toole og Lepp. Se henvisninger i litteraturlisten.

betraktes også som den enkeltes forhold til seg selv og relateres til hvordan den enkelte behersker samværet med andre i ulike situasjoner” (Hammerlin og Kristoffersen 1998, s 59). Prosjektet ”Hjelp, jeg er fri” benytter begrepet hverdagsmestring, som defineres som ”det å lære å se seg selv som en del av et fellesskap og samfunnet på flere plan” (Prosjektsøknad 12.05.05). Begge begrepene vil være dekkende med hensyn til målet for endringsarbeid med straffedømte og tidligere straffedømte, og rommer samhandling mellom individ og samfunn, som må stå sentralt i et rehabiliterings- og integreringsprosjekt.

Dannelsesbegrepet oppfatter jeg som overordnet disse begrepene. Dannelse er et sentralt begrep innenfor pedagogikken, og er benyttet av mange som mål for oppdragelse og sosialisering. Stein M. Wivestad omtaler dannelse som det som individet har tilegnet seg av kulturen (Wivestad 2002). Jeg vil her knytte begrepet dannelse til estetisk erfaring og estetiske læreprosesser.

Klaus Mollenhauer (2003) og Lars Løvlie (1990) understreker sterkt et kritisk moment i dannelses- og sosialiseringsprosessen. De har begge en dialektisk forståelse av begrepet, som peker mot en gjensidig samhandling mellom individet og det omkringliggende samfunnet. Det er denne retningen innenfor dannelses teoriene som i hovedsak knyttes til teorier om estetisk erfaring og estetiske læreprosesser.

Tenkningen var i Mollenhauers samtid sterkt preget av den tyske klassiske åndsvitenskapen, der en rekke etablerte og ufravikelige sannheter lå til grunn for tenkning omkring sosialisering og dannelse (Mollenhauer 1964, i Dale 2003). Dette medførte et stagnert og i sin tur udemokratisk syn på oppdragelse. Mollenhauer kritiserte den tradisjonelle oppdragelsen for ikke å forholde seg til de samfunnsmessige endringene, for å være ukritisk overfor disse, og derved begrunne dannelse ut fra ”oppdragelsens tidløse, eviggyldige idé” (Mollenhauer 1964, i Dale 2003, s. 180). Mollenhauers kritikk bunner i at en slik type oppdragelse avskjærer eller i beste fall reduserer det som bør være målet med en dannelsesprosess, nemlig *kritisk rasjonalitet og myndighet*. I myndighet legger han ”at oppdragelsessubjektets fornuft skal frigis snarere enn hindres” (Mollenhauer 1964, i Dale 2003, s. 191). Mollenhauer peker på at dannelsen/oppdragelsen derfor må inneholde et kritisk element for å dyktiggjøre de unge i å delta i og videreutvikle samfunnet, med demokrati som mål. Vil et slikt danningsmål også kunne være et resultat av teaterprosjektet ”Hjelp, jeg er fri!”?

---

Løvlie (1990) har i likhet med Mollenhauer en kritisk innfallsvinkel til sin dannelsesforståelse for at sosialiseringen skal kunne fremstå som rasjonell. Han har likeledes demokrati som mål for sin dannelsesteori. Det som etter mitt syn skiller Løvlies dannelsesforståelse fra Mollenhauers er at Løvlie tydeligere har tilført en affektiv komponent til rasjonalitets- og dannelsesbegrepet i tillegg til en kognitiv komponent. Dette er sentralt i teorier om estetiske læreprosesser.

Løvlie peker på at dannelse alltid skjer i en sosial situasjon i forholdet mellom utøver, saksforhold og mottaker. Samtidig er dannelse knyttet til kritikk, som er den faktoren som gir rom for utvikling, for *det nye*. Dette omtaler Løvlie som *estetisk erfaring*, som på mange måter ligger til grunn for estetiske læreprosesser.

## 1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven består i to hoveddeler. Den første delen, kapittel 2, 3 og 4 er oppgavens teoretiske del. Kapittel 2 gir en teoretisk beskrivelse av estetiske læreprosesser med utgangspunkt i et utvidet kulturbegrep. Kapittel 3 beskriver et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring. I begge disse teoriene står dialogen sentralt.

Et særtrekk ved Vardeteatret og teaterprosjektet "Hjelp, jeg er fri!" er nettopp at det bygger på dialogen mellom skuespillere og publikum. Jeg gir i kapittel 4 en kort beskrivelse av opprinnelsen til, og fremveksten av det interaktive teater eller dialogteateret, og prøver tilslutt å trekke noen linjer til teorien bak "Hjelp, jeg er fri!"

Del to er oppgavens empirisk del. Kapittel 5 presenterer rammer for prosjektet. Kriminalomsorgen har en sentral plass her fordi tiltaket er rettet mot kriminalomsorgens klientell. Del to inneholder videre metodebeskrivelse (kapittel 6), presentasjon av empirien (kapittel 7), og en analyse av empirien drøftet i forhold til estetiske læreprosesser og livsmestringskompetanse (kapittel 8). Er dette prosjektet et eksempel på en god estetisk praksis, slik som beskrevet i teorikapitlet av blant andre Jan Thavenius m.fl., og fremmer prosjektet således gode estetiske læreprosesser hos deltakerne? Dette vil bli belyst og drøftet i kapittel 8.

Kapittel 9 er lite avslutningskapittel som jeg har kalt for Utsyn. Dette er ikke knyttet direkte til teaterprosjektet. Her har jeg sett på om prinsippene for estetiske læreprosesser kan ha

gyldighet også i en mer generell pedagogisk sammenheng. Kapitlet tar opp *diskontinuerlige læreprosesser* som et pedagogisk prinsipp, der pedagogikk i dypeste forstand blir sett på som et *møte*.



## 2 Estetisk erfaring og estetiske læreprosesser.

Teaterprosjektet kan forstås ut i fra ulike betraktningsmåter, bla. teaterfilosofiske, sosiologiske, pedagogiske, psykologiske eller endringsteoretiske. Prosjektet befinner seg et sted mellom disse betraktningsmåtene, og innehar elementer av dem alle. Jeg har valgt å belyse prosjektet ut fra to typer tilnærminger, som begge peker mot det pedagogiske nedslagsfeltet; en estetisk og en interaksjonistisk tilnærming. Begge disse tilnærmingsmåtene innebærer et sosiokulturelt perspektiv, som jeg oppfatter som helt sentralt for kunnskap og læring.

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for kultur- og estetikkbegrepene i vid forstand, og la dette munne ut i en redegjørelse om kulturpedagogiske og estetiske læreprosesser.

### 2.1 Kulturbegrepet

Kulturbegrepets opprinnelse betegner en menneskelig aktivitet som på den ene siden innebærer en bearbeiding eller en foredling av naturen, og på den andre siden en åndsaktivitet. Øyvind Dahl (2001) omtaler fem ulike måter som begrepet kultur brukes på i Norge i dag:

- 1 Kultur som åndsliv og produkter av slik aktivitet, [...] litteratur, billedkunst, musikk, teater, fjernsyn og andre skapende aktiviteter. [...]
- 2 Kultur som aktiviteter, det "utvidede" kulturbegrep, som innebærer at det er et kulturelt aspekt ved alle aktiviteter og artefakter (gjenstander): idrett, fritidsaktiviteter, undervisning, sosialarbeid, konsum, mat, klesdrakt... [...]
- 3 Kultur som arv og minne: tradisjoner, kulturlandskap, kystkultur, kulturgjenstander... Det gamle er bærer av kollektiv identitet: språk, religion, eventyr, sagn, vikingskip, [...]
- 4 Kultur som livsform, som egenart i levemåte eller væremåte: steinalderkultur, indianerkultur, japansk kultur, nordlandskultur, forretningskultur, [...]
- 5 Kultur som meningsfellesskap: mønster av mening, koder, ideer, verdier, normer, identitet... [...] (Dahl 2001 s. 56).

Dahl påpeker at den siste betydningen ofte ligger bak de øvrige forståelsesformene, og angir at det finnes en fellesnevner for alle former for kultur i ordet *mening*. Han henviser til antropologen Clifford Geertz: "Mennesker tilskriver all menneskelig aktivitet mening, og det er *mønstret av mening*, som stadig dannes og nyskapes ved at mennesker kommuniserer med hverandre, vi kaller kultur" (Geertz 1973 s. 5, i Dahl 2001 s.57).

Dahl støtter seg videre på sosialantropologen Thomas Hylland Eriksen i sin analyse av kulturbegrepet. Hylland Eriksen beskriver kultur som et *dynamisk felt* som oppstår mellom mennesker som kommuniserer med hverandre.

Feltet er omskiftelig og inntreffer i bestemte typer situasjoner og ikke i andre. Det blir et foreløpig meningsfelleskap som preger en situasjon og ikke en person. Gjennom kommunikasjon gjøres nye kontekstuelle faktorer relevante, og nye kulturelle referanserammer skapes i samhandlingen. Dynamikken i en kommunikasjonshandling bidrar til at det stadig skapes nye meningsfelleskap (Dahl 2001, s. 61).

Jan Thavenius har en lignende forståelse av begrepet kultur, i det han sier at kultur ”omfattar alla sätt på vilka vi skapar betydelser, kommuniserar med varandra och organiserar det sociala livet” (Aulin-Gråhamn, Persson, Thavenius 2004 s. 99).

Vi kan si at kultur er mønster av mening og sammenhenger innenfor en gruppe eller et samfunn. Ved å være innforlivet med en kultur behersker individet et sett av ferdigheter som gjør det mulig å formulere synspunkter som gir mening. Synspunkter blir forstått innenfor en sammenheng. Kulturbegrepet er derfor et *relasjonsbegrep*, det beskriver en relasjon mellom et gitt kulturinnhold og individet og dets verden (Halvorsen 2004 s.31-32).

Kultur er således nært knyttet til kommunikasjon, - kommunikasjon som gir mening. Hva er det så som gir kommunikasjon mening? Jeg siterer Dahl: ”Når mine utsagn blir møtt av en oppfølging, og dersom dette skjer gang på gang, eventuelt med korreksjoner, justeringer eller nyskaping, blir de meningsfulle” (Dahl 2001 s. 61). Meningen ligger i dialogen, i møtet mellom mennesker. Når et utsagn blir møtt, hørt og forstått, blir det meningsfullt. Å bli sett, hørt og forstått i en kulturell sammenheng er også vesentlige elementer i mitt datamateriale.

Thavenius snakker om ”kunnskap som kultur”, og viser mangetydigheten i en moderne kulturforståelse. Han peker på at

allt blir kulturellt betydellesfullt som har att göra med vårt sätt att leva i världen – kemins formler, Lars Noréns pjäser, aktieoptioner och mobbing. Å andre sidan, när man undervisar, skapar man samtidigt ny kultur. Som forskara eller lärare eller elev ger man bilder av verkligheten som kan bidra till att forma den kultur vi lever i (Aulin-Gråhamn red. 9/2002 s. 20).

I sin analyse av kulturbegrepet foreslår Aulin-Gråhamn og Thavenius en tredeling av begrepet, fra en bred og omfattende, til en snever forståelse (Aulin-Gråhamn og Thavenius 9/2003 s 106 ff). Den videste forståelsen av kulturbegrepet tilsvarer et

---

antropologisk perspektiv og omtales som *det antropologiske kulturbegrep*, som dreier seg om hvordan man organiserer og lever sine liv. Kultur betraktes da ut fra de sammenhengene som mennesker skaper for seg selv. Dette innebærer språket, handlinger, tankestrukturer, forestillinger, vurderinger etc. som finnes hos grupper av mennesker, og viser til måten denne gruppen samhandler og er sammen på. Ved en slik kulturforståelse skjer endringer innenfra i kulturen, men først og fremst i møtet med andre kulturer. Vi kan snakke om afrikansk kultur, urban kultur, skolekultur, kvinnekultur, fengselskultur etc.

En snevrere forståelse av kulturbegrepet kan omtales som *det estetiske kulturbegrep*. Dette begrepet retter seg mer mot menneskenes erfaringer, både gjennom personlige og historiens erfaringer (jfr. også Løvlie 1990). Det estetiske er avgjørende for menneskers mulighet for å skape mening i livet sitt, og kan derved betraktes som en del av det bredere kulturbegrepet.

Den smaleste forståelsen av kulturbegrepet dreier seg om ”de skjønne” kunstverkene, den delen av kulturen som befinner seg på kulturinstitusjonene og formidles av kulturarbeidere.

Denne oppgaven vil i hovedsak befatte seg med den mellomste forståelsen av begrepet, det estetiske kulturbegrep, som viser til prosjektdeltakernes egne erfaringer med å delta i prosjektet og den kunnskapen som denne erfaringen har gitt den enkelte.

### **2.1.1 Det dobbelte kulturbegrepet**

Som vi ser er kulturbegrepet mangetydig og komplekst. Flere forfattere benytter termen *det dobbelte kulturbegrep* i sin beskrivelse og analyse av kulturbegrepets kompleksitet.

Andersson (i Aulin-Gråhamn 9/2002) viser til den danske litteraturprofessor Fjord Jensen, som betegner det dobbelte kulturbegrep som dialektikken mellom det ”ubevisst” sosiale og det ”bevisst” kulturelle mennesket. Dette beskrives gjennom et sitat fra sosialantropologen Clifford Geertz:

Spændvidden i det dobbelte kulturbegreb består da i, at dialektikken mellem de uafhængige variable ikke finder sted igennem et veldefinieret felt af ”concrete course of social life” og et ligeså definieret felt af ”directive patterns of meaning”. Figurdannelsen skifter. Hvad der i det ene moment er forgrund, bliver i det næste baggrund, sådan som vort eget sociale og kulturelle liv uophørligt skifter. I det ene øjeblik er vi ’sociale’, konsensuelt absorberet i ”the whole way of life” og prisgivet dets blinde udfoldelse. I det næste er vi ’kulturelle’, produktive i forhold til normerne og beskæftiget med at give dem ekspressiv form. De samme normer. Det samme sociale liv. De samme mennesker. Vi lever i og ud af en dobbeltbevidsthed. Det dobbelte kulturbegreb er blot en sproglig projektion af denne bevidstheds virkemåde (Jensen 1998, s. 185-186, i Aulin-Gråhamn 9/2002, s. 18-19).

Else Marie Halvorsen (2004) viser også til Fjord Jensen når hun omtaler det dobbelte kulturbegreb, som innebærer både den kulturen vi møter, som vi dannes gjennom, og den kulturen vi selv skaper i utøvende virksomhet. Det som er særlig sentralt for Halvorsen er Fjord Jensens tanke om at ”det å gi form er ikke bare noe som er med på å fornye eller berike kulturen, men også en faktor som styrker identiteten” (Halvorsen 2004 s. 21).

Halvorsen er opptatt av et mikro- eller individperspektiv på kulturen, der individet vokser inn i den eksisterende kultur og sosialiseres både gjennom bevisst og ubevisst kulturoverføring. ”Men” sier hun, ”individet er også en aktør som konstruerer sitt liv og sin identitet, samtidig som det kan ha en aktiv rolle i utviklingen av kulturen” (Halvorsen, 2004 s. 25). Halvorsen presenterer således en interaktiv kulturforståelse, som betrakter kulturen som en toveis kommunikasjon mellom individ og samfunn, der individet aktivt konstruerer sitt liv i samhandling med det samfunn det befinner seg i, samtidig som samfunnet er med på å forme og påvirke det enkelte individ. Dette interaktive eller dialektiske perspektivet vil stå sentralt i denne oppgaven.

## 2.2 Estetikk-begrepet

Begrepet estetikk er liksom kulturbegrepet et mangetydig begrep. I dagligdags forståelse er estetikk først og fremst knyttet til den snevreste forståelsesformen av kulturbegrepet som er beskrevet ovenfor, og henger således nært sammen med åndslivet og kunstneriske virksomheter. Thavenius (Aulin-Gråhamn, Persson, Thavenius 2004) viser til en dansk forsker, Henrik Kaare Nielsen (Nielsen 1996), som har skilt ut fire hovedbetydninger av estetikk-begrepet:

- Den första går tillbaka på ordets ursprung, det grekiska ordet *aisthesis*.<sup>4</sup> För de gamla grekerna syftade det på människans ”sinnliga och känslomässiga förhållande till världen [...] i motsättning till den matematisk-logiska kunskapen med dess rent abstrakta tänkande”.
- Den andra betydelsen hänger samman med 1700-talets nya användning av ordet om konstens egenart. Det estetiska var något som särskilt utmärkte konsten och också läran om det ”sköna i konsten” kom att kallas estetik. Det handlade med andra ord om en snävrare betydelse än den äldre.
- Begreppet estetik har i takt med samhällets demokratisering kommit att användas också om populärkulturella fenomen. Längre talade man om populärkulturen som okultur eller trivialkultur. Men under senare decennier har det blivit allt vanligare [...] att behandla populärkulturen mer seriöst, om än inte okritiskt, som ett centralt inslag i modern västerlandsk kultur.
- Slutligen framhåller Nielsen att begreppet estetik också börjat användas om ”den allmänna tendensen i de högutvecklade moderna samhällena att det sociala livet blir alltmer upplevelseorienterat”. Det innebär att det estetiska betyder alltmer inom ekonomi och politik, i massmedierna, i det urbana rummet, i vardagslivet, i ungdomskulturerna o.s.v. (Nielsen 1996, Aulin-Gråhamn, Persson, Thavenius 2004 s 100).

Thavenius legger til en femte betydning av begrepet estetikk som han omtaler som en kultursosiologisk betydning. Han påpeker at estetikken ”är en del av samhällets sociala och kulturella liv. Den används i olika sociala sammanhang – i konsten, skolan, politiken, ekonomin – och förändras med historien” (Aulin-Gråhamn, Persson, Thavenius 2004 s 101).

Thavenius henviser, som både Løvie og Nielsen, til den greske grunnbetydningen av begrepet estetikk, som *det som erfares via sansene*. I dette ligger det en sammenkobling mellom det kroppslige og det sanslige. Han knytter det estetiske i tillegg til den intellektuelle sfære, og trekker frem fire aspekt ved estetikk og pedagogikk som sentrale:

1. Estetikk som sanselig kunnskap
2. Virkeligheten sett gjennom estetiske uttrykk og inntrykk
3. Formens betydning
4. Estetikken som sosial form

*Estetikk som sanselig kunnskap* retter seg mot den affektive dimensjonen, og viser til følelsesmessige opplevelser som gir innsikter og viktige personlige erfaringer og

---

<sup>4</sup> Eller *aisthanesthai* – se Løvie

kunnskaper. Dette er en vedvarende prosess som alle mennesker har med seg fra tidlige barneår og gjennom hele livet.

*Virkeligheten sett gjennom estetiske uttrykk og inntrykk* innebærer vårt konkrete møte med virkeligheten, emosjonelt og komplekst, full av motsetninger, spørsmål og forskjellige svar. Å se og arbeide med virkeligheten i en estetisk form gjør det mulig å håndtere det flertydige og nyanserte, og få klarhet uten å utelukke andre muligheter, spørsmål og problemer. Den estetiske tilnærming er undersøkende og åpnende for alternativer og nye perspektiver og synsmåter.

*Formens betydning.* Det estetiske handler om relasjonen form og innhold. Alt vi skal kunne begripe må ha en form. Kunnskap må ha en form. Ved hjelp av formen skapes og kommuniseres mening. Det kan pekes på en rekke estetiske kommunikasjons- og uttrykksformer, som teater, drama, bilder, medier, musikk etc. Det estetiske viser til at form og innhold er to sider av samme sak, og at de er gjensidig avhengig av hverandre. Gjennom den bevisst valgte formen kan man møte eller selv gestalte det flertydige, usikre og uforutsigbare.

*Estetikk som sosial form* innebærer å skape et frirom der ideer, spørsmål og forhold kan prøves åpent og kritisk, og der nye spørsmål kan stilles. (Jfr. *Det estetiske rom*, beskrevet av Boal, se kapittel 4). Men estetikk og kunst må samtidig være en del av den offentlige diskurs, og ta aktivt del i en stadig pågående diskusjon om demokrati og demokratiets utvikling (Aulin-Gråhamn og Thavenius 9/2003, s. 129-137).

Aulin-Gråhamn og Thavenius (9/2003 s. 173 ff) viser til Hansjörg Hohr (2001) sin estetikkforståelse, som angir tre erfaringsformer som bygger på hverandre – følelse, opplevelse og analyse. Den grunnleggende formen er *følelsen*, som innehar både et dynamisk og et kognitivt aspekt. Det dynamiske er emosjonen, det kognitive er fornemmelse eller sansing. Det kunnskapsmessige motsatte begrepet er *analyse*. I en analyse løser man opp en situasjon i dens bestanddeler og arbeider med abstrakte begrep. Mellom følelsene og analysen ligger *opplevelsen*. Denne erfaringsformen er helhetlig og kompleks og kan forstås som en *symbolsk formidlet kunnskapsform*. Opplevelsens formål og innhold er knyttet til relasjoner og interaktivitet, til subjektet i verden og verden i subjektet. De tre erfaringsformene må ikke forstås som stadier som avløser hverandre, men opptrer sammen

og støtter hverandre. Det finnes ingen erfaring som ikke har sin basis i følelsen, men mange følelser forblir ubevisste, ikkeanalyserte.

Aulin-Gråhamn og Thavenius omtaler dette som et *utvidet kunnskapsbegrep*. De påpeker at det må utvikles slike ”hele” estetiske praksiser, som knyttes sammen av det analytiske, og samtidig gir plass for det emosjonelle og det som lar seg erfare gjennom sansene. Først i slike sammenhenger er det mulig å utvikle estetiske læreprosesser (Aulin-Gråhamn og Thavenius 9/2003 s. 173-175). Jeg har i pkt. 2.3.1 sett nærmere på hvilke forhold som kan utgjøre en estetisk praksis.

## 2.2.1 Den radikale estetikken

Thavenius skiller mellom den ”modesta” og den radikale estetikken. Den ”modesta” estetikken er ”blygsam och anspråkslös i sitt uppträdande” (Aulin-Gråhamn, Persson, Thavenius 2004 s. 67). Den knyttes til leken, det uforpliktende, det ”lystfylte”, og står på siden av de ”alvorlige”, forpliktende læreprosessene. Thavenius begrunner den ”modesta” estetikken i skolen som følger:

Modest är skolans estetik därför att den är: *Marginaliserad* i skolan, den kämpar för ett eget litet rum i stället för att kräva att få vara med överallt som ett grundläggande perspektiv i all undervisning. *Hämmad* när det gäller att förhålla sig aktivt och skapande till nya former av konst och estetik. *Tämligen ointresserad av innehållet*, och därmed av den estetiska formen som en del av meningsskapandet. I didaktiska termer sysslar den med ett innehåll som tas för givet och som man inte frågar varför man sysslar med (Aulin-Gråhamn, Persson, Thavenius 2004, s. 115).

Ola Stafseng (2006) omtaler den ”modesta” estetikken forsøksvis som ”den nøysomme” estetikken. ”I ”den modesta estetikken” finner vi det beste man kan håpe på i skolen, kommunale kulturskoler og fritids- og sosialpedagogikk: En anerkjennelse av og et rom for estetiske uttrykk og arbeidsformer for barn og unge, men det er innenfor helt etablerte distinksjoner og konvensjoner” (Stafseng 2006, s. 10-11). Stafseng viser til alle de dualismer som har etablert seg innenfor den ”modesta” estetikken, blant annet skillet mellom fornuft og følelser, eller mellom vitenskap og kunst. Han viser hvordan kunst- og kulturfagene i den norske og skandinaviske skolen gjennom historien er blitt skilt fra den øvrige undervisningen, og trukket ut i ”et terapeutisk hjørne.”

Tilsvarende peker Thavenius (Aulin-Gråhamn, Persson, Thavenius 2004) på at en av skolens største svakheter er at kunnskapen er blitt abstrakt og upersonlig, og løsrevet fra den sammenhengen den tilhører. Han mener at i kunsten ligger muligheten til å lære barn og se ting i sin konkrete sammenheng.

Thavenius knytter det radikale estetikkbegrepet blant annet til dannelselse, som et ”demokratisk medborgelig oppdrag”, i motsetning til læring som snever yrkesutdanning i en rendyrket kunnskapsskole (Aulin-Gråhamn, Persson, Thavenius 2004). Med utgangspunkt i Thavenius’ begrep om den radikale estetikken ser Stafseng for seg en kulturpolitikk som setter estetikk på dagsorden på en slik måte at den gir mulighet til å ”skue inn i og gjennomskue” et kunnskapsbegrep som kan realisere en ytringsfrihet og offentlighet for barna og de unge.

Thavenius knytter videre det radikale estetikk-begrepet til rasjonalitet. Han peker på at det estetiske ikke står motsetning til fornuften, men er en sentral del av denne, idet estetikk innbefatter både fantasi, følelser og intellekt. Kunnskap er personlig og bygger på erfaring. Han oppsummerer: ”Konstens metod, när den fungerar som bäst, är bland annat att gestalta världen från ett djupt mänskligt perspektiv”. Og fortsetter: ”Det är något helt annat än skolböckernas ideal av opersonlig kunskap. Den radikala estetiken förvaltar de många sanningane, öppenheten inför världens gång, den osäkerhet och kluvenhet som är grundläggande mänsklig” (Aulin-Gråhamn, Persson, Thavenius 2004, s. 121-122).

Thavenius påpeker at det er vanskelig å finne godt dokumenterte eksempler på former for radikal estetikk i læringssammenheng innenfor svensk faglitteratur, og benytter et eksempel fra amerikansk skole for å belyse den radikale estetikken i praksis. Jeg håper å kunne vise at min undersøkelse vil være et godt eksempel på en radikal estetisk læringspraksis, og peke på de muligheter for læring som ligger i en slik praksis. (Jfr. pkt. 8.1.5.)

### **2.2.2 Estetisk erfaring**

Thavenius’ begrep om den radikale estetikken kan knyttes til Mollenhauers dannelsesbegrep, med demokrati og myndighet som mål. Det radikale estetikkbegrepet kan også knyttes til begrepet *estetisk erfaring*. Dette begrepet knytter kultur og estetikk nærmere til pedagogikken, og vil kunne oppfattes som en forutsetning for denne, og således også for



livsmestring og kritisk dannelselse. Estetisk erfaring vil derfor være et sentralt begrep i denne oppgaven.

Lars Løvlie (1990) beskriver den estetiske erfaring som grunnleggende for pedagogikken, altså for læring. ”Hvis pedagogikk er fremstilling og formidling av samfunn og kultur, er den i selve utgangspunktet estetisk virksomhet. Da lar oppdragelse og undervisning seg fyldestgjørende beskrive og analysere ved estetiske kategorier og begreper.” ”Men” sier han videre,

er det slik kan ikke de estetiske fag påberope seg en spesiell estetisk innsikt og praksis som adskiller dem vesentlig fra for eksempel språkfagene i skolen. Naturfagene kan heller ikke neglisjere det innslag av følelse, intuisjon og fortolkning som inngår i den vitenskapelige erfaring. Jo mer fagene formaliseres ut fra ideen om faglig egenart, jo hurtigere tapes det estetiske perspektiv (Løvlie 1990, s. 1-2).

Løvlie knytter det estetiske til et allment begrep om *erfaring* (Løvlie 1990). Vi så tidligere at Henrik Kaare Nielsen knyttet det estetiske til menneskenes ”sanselige og følelsesmessige forhold til verden”, som innebærer en erfaring.

Løvlie mener at både følelser og intellekt inngår i den estetiske erfaring, og er sentrale momenter i rasjonell dannelselse: ”Stemninger, følelser og intuisjoner inngår i erfaringen likeså mye som begreper, momenter og praktiske ferdigheter” (Løvlie 1990, s. 11). Den estetiske erfaring er hele tiden åpen for nye momenter og argumenter, og fordrer at man ved ny innsikt endrer standpunkt. I dette ligger det rasjonelle. Løvlie sier: ”Frembruddet av det nye skjer i åpningene mellom meg og de(t) andre” (Løvlie 1990 s. 13), altså i dialogen.

Løvlie vil, gjennom det han omtaler som *den transformative teori*, vise at den estetiske erfaringen skapes i selve erfaringsprosessen. Estetisk erfaring kan betraktes som ”selv-realiserende” i den forstand at den realiserer forholdet mellom de tre estetiske momentene – *skaperen, verket og mottakeren*. Dette tre-leddede forholdet eller interaksjonen omtales som *den interpretative helhet* (Løvlie 1990). Verkets mening sier Løvlie videre, finnes i den løpende dialogen mellom de tre estetiske momentene. Erfaringsdannelsen er, sett på denne bakgrunn, hermeneutisk og dialektisk; hermeneutisk ved at ny erfaring bygger på tidligere erfaring som igjen er utgangspunkt for videre erfaring, dialektisk ved at skaper tilfører mottaker en mening som mottaker fører tilbake til skaper. Dette skjer ofte i en ny og utvidet form, gjennom dialogen, eller *den estetiske samtalen*.

Den estetiske samtalen, som også omtales som erfaringssamtalen eller læringssamtalen, innebærer et kritisk og dannende element. Den innebærer et subjekt-subjektforhold, et "Jeg" og et "Du", som gjør kritikk og selvkritikk mulig (Løvlie 1990, s. 12). "Kritikk" sier Løvlie "utøves som diskurs i fellesskap av argumenterende personer" (Løvlie 1990, s. 13). Han viser til Habermas, som påpeker hvordan "individuell autonomi realiseres i et kommunikativt fellesskap, og [...] knyttes til et subjekt som gjennom å ta de andres standpunkt er i stand til å identifisere sitt eget" (Løvlie 1990, s. 13).

Et sentralt element i den transformative teorien er *fremmedgjøring* eller distanse. Begrepet fremmedgjøring har Løvlie hentet hos Hegel, og er forutsetningen for å kunne erfare.

Erfaring kaller vi nettopp den bevegelse der det umiddelbare, det uerfarte, dvs. det abstrakte, enten det er noe sanselig eller bare tenkt på som enkelt, fremmedgjør seg og deretter vender tilbake fra denne fremmedgjøring. Først med det blir det umiddelbare og uerfarte fremstilt i sin virkelige sannhet, slik det også er (blitt) bevissthetens eiendom (Hegel i Løvlie 1990, s. 10).

Sitatet poengterer at å skape noe er å vende tilbake til seg selv. Mennesket virkeliggjør seg gjennom møtet med det de skaper, og slik møter det seg selv i det skapte. For, som Løvlie påpeker, kunsten danner ved å realisere det sanselige, og ved det får det sanselige *mening*. I dette er distansen eller fremmedgjøringen sentral.

Den estetiske erfarings prinsipper er grunnleggende for estetiske læreprosesser og kommer særlig klart frem gjennom teaterformen. Teateret er en tydelig konkretisering av den interpretative helhet, gjennom skuespiller, skuespill og publikum, og viser den nødvendige distanse for å oppnå denne helheten, som gjør et "jeg" til et "vi". "I dette samspillet utvikles den samhörighet og anerkjennelse som er forutsetning for læring og forandring" (Løvlie 1990, s. 14).

## 2.3 Estetiske læreprosesser

Jeg definerte innledningsvis estetiske læreprosesser som et møte mellom ens egne personlige opplevelser, erfaringer og kunnskaper og andres, via et medium. Dersom møtet forandrer ens tanker, forestillinger og handlinger har en estetisk læreprosess funnet sted. Estetiske læreprosesser innebærer prosesser der følelse som sanselig orientering spiller en avgjørende rolle for utgangspunktet i læreprosessen (Aulin-Gråhamn red. 9/2002). Jeg oppfatter

estetiske læreprosesser som synonymt med, eller som et resultat av estetisk erfaring, og disse begrepene vil være sentrale for å forstå teaterprosjektet ”Hjelp, jeg er fri” som en læreprosess mot livsmestring og kritisk dannelse.

Aulin-Gråhamn og Thavenius tar, liksom Løvlie og Mollenhauer, utgangspunkt i det klassisk-humanistiske dannelsesideal i utviklingen av sitt dannelsesbegrep, og kritiserer det klassiske dannelsesidealet for en ukritisk opprettholdelse av vestens kulturarv. De mener at dannelsesoppdraget for skolen (og for andre læringssammenhenger) bør være utvikling av et kritisk og skapende miljø rettet mot et samarbeid om det menneskelige fellesskapets viktigste spørsmål. Dannelsesbegrepet bør redefineres og beskrives ved hjelp av begreper som bl.a kulturmøte, konstruksjon, relasjon, språk og handling, forhandling, kunnskap og meningsdannelse (Aulin-Gråhamn og Thavenius 9/2003). De formulerer dannelse som følger:

Bildningen måste öva formågan att handskas med det komplexa och motsägelsesfulla och utveckla förutsetningarna att erkänna och stå ut med det som inte är entydigt. Bildning i den betydelsen har att göra med friheten att kunna förhålla sig till sig själv och världen och slippa vara utlämnad åt en endimensionell och obegriplig tillvaro (Aulin-Gråhamn og Thavenius 9/2003 s. 114).

Dette oppfatter jeg som en estetisk forståelse av dannelse, som inneholder det ”mangetydige og motsetningsfylte”, og samtidig åpner for muligheter og nyskapninger. Det rommer både intellekt og følelser, og gir individet mulighet til å forholde seg til seg selv og til verden, slik at ”det skal slippe å utleveres til en endimensjonal og ubegripelig tilværelse.”

Aulin-Gråhamn og Thavenius fremhever at kunnskapsutvikling forutsetter kulturmøter. I møtet med andre mennesker åpnes muligheten for å sette seg inn i andres tenkemåte og vurderinger, ta andres perspektiv samtidig som ens forestillingsevne og -muligheter utvides. En ser muligheter for å finne nye sammenhenger og sette sammen verden på en ny måte. I et slikt perspektiv spiller estetikken en helt sentral rolle for pedagogikken.

Vi ser at de estetiske læreprosessenes dannelsesmål, slik det er formulert i de svenske utdanningsrapportene 9/2002 og 9/2003, svarer til dannelsesmålet for livsmestring eller hverdagsmestring (jfr. pkt. 1.3) Dannelsesmålene inneholder en dialektisk forståelse av menneskets forhold til verden, som plasserer ’mennesket i verden og verden i mennesket’, altså mennesket som et sosialt og historisk vesen som påvirkes av og påvirker sine omgivelser. Dette tilsvarer det sosiokulturelle læringsperspektivets grunnforståelse.

Hvordan plasseres estetikken inn i dette perspektivet? I estetisk læring ligger som nevnt at møtet mellom ens egne og andres erfaringer forandrer ens tanker, forestillinger og handlinger. Aulin-Gråhamn og Thavenius (9/2003) forutsetter, liksom Løvlie, at dersom en slik endring skal finne sted må det skje gjennom en distanse eller fremmedgjøring. Det er mediet, eller den estetiske formen som gjør dette mulig, altså at noe fremstilles gjennom noe annet, som i samtalen, eller gjennom et kunstverk (som f.eks. en teaterforestilling). Dette gir mulighet til å se tilbake på, forestille seg, og lage nye sammenhenger om forståelsen av verden. Ved hjelp av medier eller estetiske kategorier, som lyd, rytme, bevegelse og kunstneriske uttrykk gjør man erfaringene tilgjengelige slik at man kan anvende dem. Man medierer således sine opplevelser, følelser, tanker og kunnskaper slik at de kan bli tilgjengelige for seg selv og for andre, ved at man gir det en form. ”Man försöker gestalta frågeställningar och utmaningar så att de blir levande, perspektivrika och gripbara. Man gör dem också synliga och samtalsbara” (Aulin-Gråhamn og Thavenius 9/2003 s. 123). I estetiske læreprosesser blir kunnskapens form derfor sentral, fordi den gjør det mulig i det hele tatt å skille ut noe som kunnskap. Dette innebærer at i estetiske læreprosesser er form og innhold uoppløselig knyttet til hverandre gjennom produksjon, resepsjon og refleksjon.

Estetiske læreprosesser innebærer at en trekker med både personlige og historiske erfaringer i en gestaltet og symbolsk form, for at det skal kunne gjøres koblinger mellom egne personlige erfaringer og forestillinger og andres forståelse av lignende sammenhenger. Dette er et viktig bakteppe i vurderingen av teaterprosjektet ”Hjelp, jeg er fri”.

### **2.3.1 Estetiske praksiser**

Med praksis menes *en sosial virksomhet med et særskilt formål* (Aulin-Gråhamn og Thavenius 9/2003). Praksisbegrepet retter seg både mot arbeidsform og innhold, og deres gjensidige avhengighet av hverandre. En praksis er en sosial sammenheng der de som er involvert har sin særlige måte å tenke, arbeide og omgås med hverandre. En praksis er i sin natur i stadig forandring, man arbeider for å oppnå noe, utvikle noe sammen. Det er i sosiale praksiser at kunnskap utvikles. Aulin-Gråhamn og Thavenius presiserer: ”En praktik är inte antingen estetisk, hantverksmässig eller språklig, det är snarare olika sätt vi väljer att betrakta dem på och olika ställen att placera tyngdpunkten” (Aulin-Gråhamn og Thavenius 9/2003 s. 156).

Hva er så en estetisk praksis? Å produsere en teaterforestilling kan være en estetisk praksis. Å spille teater kan være å delta i en estetisk praksis. En naturfagstime kan også være en estetisk praksis. Teaterprosjektet "Hjelp, jeg er fri!" kan være en estetisk praksis. Aulin-Gråhamn og Thavenius (9/2003) sier at den estetiske praksisen kan påvirke kulturen og bidra til offentlighet, og den kan være en del av en estetisk læreprosess. Den kan også bare være en trivelig aktivitet. (Jfr. deltaker: "Det er rett og slett innmari gøy å spille teater! Jeg blir glad av det!"). De poengterer: "I en estetisk praktik utvecklas läroprocesser och kunskaper som inte kan utvecklas just på det viset i andra praktiker och den behöver argument" (Aulin-Gråhamn og Thavenius 9/2003, s. 158). Vi skal senere se om teaterprosjektet kan vurderes som en estetisk praksis.

### 2.3.2 Kunstens metode som kunnskapsvei

Aulin-Gråhamn og Thavenius (9/2003) diskuterer *kunstens metode som kunnskapsvei*. Estetiske læreprosesser binder forhold sammen som vanligvis separeres i andre typer læreprosesser. I slike prosesser bindes intellekt til følelser og sanser, det entydige bindes sammen med det flertydige, og det avsluttede bindes sammen med det uavsluttede og åpne. Det er denne sammenbindingen som er kunstens metode.

Kunstens metode er også en presentasjonell metode, der forhold og fenomener legges frem i en gestaltet form for å kunne betraktes eller lyttes til (Aulin-Gråhamn og Thavenius 9/2003 s. 160). Teateroppsetningen "Hjelp, jeg er fri!" er en slik gestaltet presentasjon.

Forskjellen mellom en logisk rasjonell metode og kunstens metode er at følelser og opplevelser er drivkraften i kunsten, sammen med refleksjon og analysering (Aulin-Gråhamn og Thavenius 9/2003, Høhr 2001). Samtidig gjøres det logisk rasjonelle mer konkret begripelig gjennom verket/det skapte (fortellingen, forestillingen, bildet etc.) Det som er særskilt med kunsten som metode er at kunsten kan beholde en mangetydighet og flere dimensjoner i tid og rom. Helheten er viktigere enn detaljene.

Aulin-Gråhamn og Thavenius peker på at kunstens metode hører sammen med det å skape mening. Dette betyr at en tar utgangspunkt i etiske, filosofiske, intellektuelle og emosjonelle spørsmål, og gjennom en estetisk form skapes en personlig forankret forståelse for sammenhenger. Å skape en sammenheng mellom fenomenene/ kunnskapsområdene kan være estetikkens store bidrag til kunnskap og læring (Aulin-Gråhamn og Thavenius 9/2003).

## 2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg undersøkt kultur- og estetikkbegrepet for å nærmere meg begrepet om estetiske læreprosesser. Vi har sett at kulturbegrepet er et relasjonsbegrep, og beskriver en relasjon mellom et gitt kulturinnhold og individet og dets verden. Dette kultursynet peker mot en interaktiv kulturforståelse, som betrakter kulturen som en toveis kommunikasjon mellom individ og samfunn, der individet aktivt konstruerer sitt liv i samhandling med det samfunn det befinner seg i, samtidig som samfunnet er med på å forme og påvirke det enkelte individ.

Jeg har beskrevet ulike måter å forstå kulturbegrepet, og har fremhevet det estetiske, som retter seg mot menneskenes erfaringer, både personlige og gjennom historien. Det pekes på at det estetiske er avgjørende for menneskers mulighet for å skape sammenheng og mening i sine liv. Her ligger forbindelsen til estetikkbegrepet, som også er gitt en vid forståelse, og omtales i en kultursosiologisk betydning. Med dette menes at estetikken er en del av samfunnets sosiale og kulturelle liv og kan anvendes i de fleste sosiale sammenhenger og forandres med historien.

Beskrivelsen av kultur- og estetikkbegrepet har munnet ut i en nærmere beskrivelse av estetiske læreprosesser. Jeg har vist at dette innebærer prosesser der følelse som sanselig orientering spiller en avgjørende rolle. Jeg har videre pekt på at de estetiske læreprosessenes dannelses mål er å mestre det komplekse og motsetningsfylte, og samtidig kunne forholde seg til seg selv og verden.

En estetisk læreprosess binder forhold sammen som vanligvis separeres i andre typer læreprosesser. Gjennom en estetisk form skapes en personlig forankret forståelse for sammenhenger. Å skape sammenhenger mellom fenomenene og kunnskapsområdene vil være estetikkenes store bidrag til kunnskap og læring.

### 3 Konstruksjon av kunnskap i et interaktivt perspektiv

I dette kapitlet vil jeg se på hvordan kunnskapen er forankret i kulturen og fellesskapet, og konstrueres i en gjensidig vekselvirkning mellom fellesskapet og individet.

Sosialkonstruktivismen kan betraktes som en del av de kulturhistoriske teoriene, og er nært knyttet til teorier om estetiske læreprosesser.

Mitt datamateriale har tydelig pekt i retning av en sosialkonstruktivistisk eller systemisk konstruktivistisk forståelse av sosialisering og læring. Teorier innenfor denne retningen sier at kunnskap blir til i møtet mellom de sosiale systemene. Det er systemene som selv skaper (konstruerer) kunnskapen innenfor sosiale ordninger eller fellesskap (Moe 2000). Et system kan omfatte individet, gruppen, klassen, et fengsel etc. I mitt datamateriale er både improvisasjonsarbeidet, allmøtet og dialogen med publikum eksempler på hvordan læring oppstår i og imellom sosiale systemer, internt i det enkelte individ og mellom individene (se kap. 7 og 8).

Den sosialkonstruktivistiske forståelsesmåten er nært knyttet til Vygotskij og hans kulturhistoriske dialektiske teori, også omtalt som en holistisk teori (Vygotskij 1995 og 2004, I. Bråten 1998). Vygotskij la til grunn et historisk perspektiv på menneskelig utvikling ved å ta utgangspunkt i menneskets vekselvirkning med omverdenen, samt et dialektisk perspektiv på forholdet mellom ytre aktivitet og indre psykiske funksjoner hos enkeltmennesket. For Vygotskij ble det utilstrekkelig å studere menneskelig aktivitet isolert, slik det ble gjort av bl.a. behavioristene (og senere atferdspsykologene). Vygotskij mente at aktivitet måtte studeres slik den var nedfelt i en historisk samfunnsformasjon, innenfor rammen av menneskelig samhandling, og gjennom bruk av kulturelle verktøy (Vygotskij 2004, s. 9).

Kulturhistorisk teori er bl.a. basert på en psykologi om hvordan mennesket ved hjelp av tegn og symboler (primært språket) tolker og forstår sine omgivelser, og den beskriver menneskenes kulturelle utvikling som en helhetlig bevissthetsprosess der følelser og tanker henger sammen (Vygotskij 1995, s. 8). Dette er en forståelse som samsvarer med teorier om estetiske lærerprosesser og estetisk erfaring, men går dypere inn i forståelsen av mennesket som del av et system, som del av et samfunn.

G. H. Meads (1992) teori om sosialisering og perspektivtaking gjennom symbolsk samhandling er også sentral i sammenheng med denne oppgaven, og blir særlig tydelig gjennom teateret. Det å kunne se seg selv i sammenheng med andre blir trukket frem av flere av informantene som en viktig forutsetning for livsmestring og læring. Mead legger, i likhet med Moe og Vygotskij, til grunn en sosial forståelse av selvets utvikling plassert i en kontekst, og skaper gjennom sin teori et grunnlag for en dialogisk forståelse for læring.

Datamaterialet viser at prosjektet "Hjelp, jeg er fri!" baserer seg på en helhetsforståelse av mennesket, der dialogen og samspillet med omgivelsene står sentralt for sosialisering og læring, og for utvikling av et menneskes personlighet og identitetsforståelse. Prosjektet tar utgangspunkt i en forståelse av likeverd mellom mennesker, der man lærer av hverandre som individer innenfor et sosialt system. Det tar også utgangspunkt i at mennesker er ulike, har ulikt erfaringsgrunnlag som resultat av den samfunnsmessige sammenheng den enkelte er født inn i og de konstellasjoner og samhandlingsmønstre som har vært dominerende i den enkeltes historie. Alt dette har betydning for individenes bevissthetsstruktur, og sosialiserings- og dannelsesstruktur.

### 3.1 Subjekt-subjekt-tilnærming vs. subjekt-objekt-tilnærming

Systemisk-konstruktivistiske teorier peker blant annet på et skille mellom en indrestyrt og en ytrestyrt oppfatning av læring, som igjen peker mot en subjekt-subjekt-tilnærming kontra en subjekt-objekt-tilnærming. Teorien har et klart brukerperspektiv eller deltakerperspektiv: "Den som gjøres til en deltaker, får også rettigheter og ansvar; ikke bare rettigheter, men også krav om ansvarlighet" (Moe 2000, s 123). Det grunnleggende prinsippet som ligger i systemisk-konstruktivistisk pedagogikk anerkjenner og forutsetter det lærende systemet som autonomt og ansvarlig, ikke som et passivt objekt. Som deltaker må den enkelte kunne anerkjenne legitim makt, kunne kritiseres for ansvarsløshet, kunne respekteres etc. I dette ligger at individet oppfattes som myndig. (Jfr. bl.a. Mollehauers dannelsesbegrep.) Å gjøre myndig er sentralt i teorier om estetiske læreprosesser og estetisk erfaring. Det står også sentralt i dette teaterprosjektets filosofi.

Moe peker på at i pedagogikken har den objektivistiske tenkemåten fortsatt stor plass. Bildet av læring som en planlagt og styrt prosess av instruksjon (motivering, formidling,



planlegging og gjennomføring) inngår i en rekke teorier. I et slikt bilde blir det lærende systemet (eleven, deltakeren) forstått som noe passivt og styrbart (Moe 2000, s 22). (Jfr. bl.a. kognitive atferdsteorier og What-Works-teoriene, som innebærer en slik objektivistisk tenkemåte.) Ved et systemkonstruktivistisk syn på læring blir det passive objektet erstattet med et aktivt lærende subjekt. Læring blir forstått som en aktiv og konstruktiv genetisk utviklingsprosess av erfaringer som må fortolkes og endres gjennom stadig nye erfaringer. Likeledes forstås læring som en sosial prosess og er situasjons- og kontekstavhengig i en historisk og kulturell kontekst. ”I følge systemteorien er det sosiale miljøets kommunikasjon og relasjoner helt avgjørende for læring. Læring er først og fremst erfaring som gjøres sammen med andre, noe som forutsetter kommunikasjon” (Moe 2000, s. 23, jfr. også Vygotskij 2004). Vi ser at denne forståelsen av læring er nært knyttet til estetiske læringsprosesser og estetisk erfaring.

### 3.2 Undervisende kommunikasjon og eksemplarisk erfaring

Det pedagogiske grunnspørsmålet er for Moe det han omtaler som organisering av *undervisende kommunikasjon* (Moe 2000, s. 88). Han peker på at utgangspunktet for en systemisk-konstruktivistisk tilnærming til pedagogikken ikke ligger i fagene, ei heller hos elevene eller læreren, men i utviklingen av ”den sosiale ordning”. Med dette mener han de sosiale og organisatoriske forutsetningene som må være til stede for at det skal utvikles meningsfulle aktiviteter og meningsfull kommunikasjon om læring. Forutsetningen for dette er blant annet at deltakerne opplever seg selv som en *meningsbasert operativ enhet – et aktivt Vi* (Moe 2000, s 88-89), og at aktivitetene baseres på felles utfordringer mot noe som skal mestres. Dette kan for eksempel være å produsere og gjennomføre en teaterforestilling.

I følge Moe (2000) betyr konkret og praktisk pedagogikk en virksomhet som er innrettet mot å utvikle en undervisende kommunikasjon som er i stand til å koble tenkning og kommunikasjon gjennom meningsfulle og utviklende aktiviteter. En slik kobling bygger på åpenhet og gjensidig avhengighet ”som ansporer og utfordrer oss til å gå løs på en oppgave og finne en løsning” (Moe 2000 s. 89), og samtidig betrakte sine egne betraktninger og egne konstruksjoner. Det pedagogiske poenget, sier Moe, ligger i å organisere interaksjon og relasjoner på en slik måte at eleven finner det meningsfullt og nødvendig å åpne seg og gi

andre adgang til sine mentale strukturer. Dette gir mulighet for interaksjon mellom deltakerne og etablering av et aktivt Vi.

Også Vygotskij var opptatt av skolens (læringsarenaens) organisering av undervisningen som sosial arena, og han understreket betydningen av tilrettelagt dialog og intersubjektivitet for individets utvikling av psykologiske prosesser på et høyere, kulturelt nivå (I. Bråten 1998, s. 33). Ivar Bråten peker på at en viktig side ved vektlegging av dialog og intersubjektivitet er at den anerkjenner at eleven selv er en aktiv part i den pedagogiske prosessen. Bråten viser til Ragnar Rommetveit (1995) som benytter begrepet *dialogisme*, som vil si en ”samspillorientert tilnærming til læring, språk og tenking, hvor mening og meningsfortolkning står helt sentralt” (I. Bråten 1998 s. 37).

Moe (2000) anvender begrepet *eksemplarisk erfaring* om den læringsbefordrende erfaringen. Erfaring er eksemplarisk når den medfører endring av de kognitive forventninger hos eleven (deltakeren). Dersom erfaringen ikke endrer de kognitive forventningene, vil heller ingen læring oppnås. Det eksemplariske ligger således i møtet mellom systemets (individets) forventninger og forhold i omverdenen. Individet lærer å forholde seg åpent og lærende til det som er nytt og ukjent, og lærer å normalisere en slik åpen og lærende innstilling. Eksemplarisk erfaring innebærer erfaring om at det finnes flere løsningsmuligheter, flere handlingsvalg, en innsikt i at ens egne handlinger lar seg utforme på andre måter enn dem man selv har valgt. Eksemplarisk erfaring innebærer integrasjon av saklige tema, sosiale relasjoner og temporære prosesser, samtidig som det åpner for logiske relasjoner, eller logisk strukturering av den undervisende kommunikasjons verdier, roller, personer, etc. Konkret betyr dette at det kreves interaksjon, og der det kreves interaksjon utvikles det kommunikasjon, som vil si meningsfulle sosiale relasjoner. Det oppstår meningsfulle logiske forhold som innebærer at et problem får en praktisk karakter (Moe 2000). Eksemplarisk erfaring er i siste instans erfaring av de menneskelige opplevelseshet og handlingsmuligheter. Vi ser således at eksemplarisk erfaring kan knyttes til estetiske læreprosesser.

### 3.3 Meads teori om perspektivtaking

Et sentralt moment i meningsfylt kommunikasjon er å kunne sette seg inn i andres roller, og derigjennom ta andres perspektiv. Teaterarbeid vil kunne være en god arena for å øve på dette, og har også vært sentralt i mitt datamateriale (jfr. pkt. 7.2.1.1). Stein Bråten har

behandlet Meads begrep om perspektivtaking (S. Bråten i Thuen og Vaage 1997). Begrepet innebærer en dobbeltsidig prosess, som består i å kunne anta den andres perspektiv og samtidig holde fast ved sitt eget. Dette skjer i samspill med betydningsfulle andre og er en forutsetning for meningsfylt samhandling (S. Bråten 1997).

For Mead er perspektivtaking vesentlig i et kommunikasjonsforløp. Det å kunne ta den andres perspektiv muliggjør bl.a. det å kunne forutse den andres reaksjon på egen ytring, slik at ens egen ytring kan modifieres (Bråten 1997).

Når en deltager kommuniserer med en annen, antar hun den annens perspektiv og bruker det til å regulere sine egne ytringer. Hun ser seg i rollen til den andre. Gjennom å overta den andres rolle kan hun modifisere sin egen aktivitet overfor den andre. Vellykket perspektivtaking blir dermed en betingelse for vellykket kommunikasjon. Bare hvis den ene kan foregripe den andres reaksjon i seg selv, i sitt mentale felt, blir den symbolske samhandlingen meningsfylt (S. Bråten 1997 s. 105).

Ved at den andres respons kan foregripes gjennom perspektivtaking oppstår det mulighet for gjensidig tilpasning og fullføring av deltakernes handlinger i et sirkulært samhandlingsforløp (S. Bråten 1997 s. 105). Et slikt forløp vil komme særlig til uttrykk og tydeliggjøres gjennom teateret. Sveinung Vaage (i Thuen og Vaage 1997) påpeker at å ta den andres perspektiv rommer så vel perspektiv-taking som perspektiv-skifte, som vil være en forutsetning for å kunne endre seg. Å kunne ta den annens perspektiv er således sentralt for sosialisering og utvikling av selvet.

Mead illustrerer dette gjennom to momenter: *lek (play)* og *spill (game)*. Leken inneholder perspektivtaking i sin enkleste form, gjennom rollelek. Barnet går etter hvert fra å leke ut én rolle, til å inneha flere roller samtidig. I rolleleken finner vi derfor også eksempel på perspektivskifte i enkel form (Vaage, i Thuen og Vaage 1997). Spillet knytter Mead til neste ledd i utviklingen henimot moden perspektivtaking. Leken utvikler seg fra rollelek til regel-lek. Gjennom deltaking i spill oppøves koordinering av handlingene.

”Handlingskoordineringa består så vel av koordinering i høve til reglar som synkronisering og koordinering av eiga handling til andre sine handlingar i ulike sosiale grupper” (Vaage, i Thuen og Vaage 1997 s. 90). Ved regel-lek lærer deltakerne å mestre strukturerte sosiale situasjoner gjennom handlingskoordinering som fremmer selvutvikling. Leken har således essensiell betydning for utviklingen av selvet, og derigjennom utvikling av kompetansen til å ta andres perspektiv. Som en videreføring av disse to momentene kan vi se på teaterspill som en betydningsfull faktor i oppbygging av selvet.

Med uttrykket ”å ta den annens perspektiv” vises det til en arena for felles erfaringer, der det individuelle og unike kommer i møte med det som er felles. Dette åpner for det kreative og det nye, ved at hvert enkelt individ nærmer seg fellesskapet ut fra sine egne erfaringer, og skaper eller rekonstruerer sine erfaringer i møte med andre på en måte som ikke er forutsett (Vaage i Dysthe 2001).

Perspektivtaking er således et sentralt element i estetiske læreprosesser. Dette er bl.a. vist gjennom teorien om estetisk erfaring, som betinger en distanse til seg selv for å kunne se seg selv som et bevisst handlende menneske i sammenheng med andre, og for å kunne skape en erfaring som kan benyttes i læringssammenheng. Oppgavens empiri viser at en slik bevissthetsutvikling gjennom perspektivtaking tydeliggjøres gjennom teaterprosessen.

### 3.4 Menneskets bevissthet – en historisk og sosial prosess

Ulike teorier har et ulikt syn på forholdet mellom mennesket og de sosiale og kulturelle betingelsene det lever under. I en undersøkelse som denne, som har som mål å vise en eventuell endring hos en marginal samfunnsgruppe, blir det særlig viktig å ta hensyn til den iboende dialektikken mellom individet og de kulturelle og sosiale betingelsene.

Vygotskij, som en av de første som introduserte psykologi som samfunnsvitenskap, forsto utviklingen av menneskets bevissthet som en historisk og kulturelt bestemt prosess, og definerte sosial samhandling som den viktigste drivkraften i barnets utvikling (I. Bråten 1998). Han understreket at når man skal studere utvikling av bevissthet og tenkning (læring) er det nødvendig å ta hensyn til det objektivt gjensidige forholdet mellom den sosiale virkelighet som barnet befinner seg i og hvordan et menneske utvikler seg. I den sosiale dimensjonen ligger den menneskelige erfaring og mellommenneskelige kommunikasjon som gjør at mennesket kan ta opp i seg ”det enorme forrådet av andres erfaringer” (I. Bråten 1998, s. 21). Han sier at sosial aktivitet (virksomhet) medierer høyere psykologiske prosesser, og det er først og fremst språket som er det redskapet som formidler (I. Bråten 1998).

Jeg vil i sammenheng med Vygotskij’s kulturhistoriske syn kort berøre virksomhetsteorien. Dette var en del av den kulturhistoriske teorien som utviklet seg i Russland samtidig med

---

Vygotskij (omkring 1920). I denne teorien er *handling* det sentrale begrepet frem for bevissthet (Lindqvist i Vygotskij 1995). Teorien peker på at mennesket er et historisk vesen som betinges av og betinger historiens gang. Hvert enkelt menneske får sin sosiale posisjon, sin sosiale forståelse, sin sosiale identitet og sin erfarings- og kunnskapskapital i og gjennom den samfunnsmessige virkelighet og de gitte sosiale og materielle livsbetingelsene. Alle er i samfunnet, og er på en eller annen måte virksomme i det (Hammerlin og Larsen 1997). Menneskets personlighetsdannelse skjer således på ulike virksomhetsarenaer i et kontinuerlig vekselforhold mellom subjektet og omgivelsene.

Med virksomhetsarena menes alle de arenaer der mennesket er virksomt. Dette vil si de sosiale sammenhengene som mennesket virker i (på lekeplassen, i skolen, i familie og i nærmiljøet, på arbeidsplassen etc.). Teorien vil vise at mennesket formes gjennom alle de sosiale sammenhenger de deltar i, samtidig som personen selv er med på å forme disse. I følge virksomhetsteorien skjer således menneskets psykiske utvikling ikke bare i et samspill mellom mennesker, men også i det praktiske handlingsfeltet (Hammerlin og Larsen 1997).

Tidligere virksomhetsarenaer for deltakerne i prosjektet "Hjelp, jeg er fri!" var bl.a. familien, gata, rusmiljøet og fengslet, arenaer som var med å forme og påvirke den enkeltes personlighet. Deltakernes nye virksomhetsarenaer er Vardeteatret, teaterprosjektet, ny jobb, skolegang etc. Dersom menneskets bevissthet er dynamisk og foranderlig, slik Vygotskij oppfatter den, så kan man tenke seg at nye virksomhetsarenaer vil kunne virke forandrende i forhold til deltakernes bevissthetsutvikling, personlighetsutvikling og handlingsmønster.

### 3.5 Fantasi og kreativitet som grunnlag for tenkning

Fantasi og kreativitet står sentralt i Vygotskij's arbeider (Vygotskij 1995). Han knytter ideer om kunst til utvikling av den allmenne tenkningen (kognisjonen), og mener det er en nær sammenheng mellom fantasi og kreativitet og utvikling av tenkning. Denne sammenhengen forklarer hvordan mennesket skaper sine forestillinger, dvs. hvordan vi tolker og former vår forestillingsverden. Dette er en kunnskapsprosess som kan beskrives som et forhold mellom reproduksjon og kreativitet. Reproduksjon og hukommelse er nødvendige forutsetninger for tenkningen, men det er den kreative aktiviteten som fører til at mennesket skaper noe nytt (Vygotskij 1995, s 9). Fantasi beskriver Vygotskij som en bevissthetsform, som en evne til å kombinere tidligere erfaringer. Han peker på at fantasiens skapende virksomhet er direkte

avhengig av rikdommen og mangfoldet i menneskets tidligere erfaringer, ettersom disse erfaringene utgjør det materialet som fantasikonstruksjonene bygges på.

## 3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett at læring er en relasjonell og interaktiv prosess. Dette betyr at det er i møtet mellom menneskers handlinger, tanker, forestillinger og ideer at mennesket erfarer og kunnskap utvikles. For at dette skal bli mulig må undervisningen organiseres på en slik måte at eleven finner det meningsfullt å åpne seg og gi andre adgang til sine mentale strukturer, og etablere et aktivt Vi. Vi har også sett at individuelt og selvinstruerende arbeid ikke gir de samme utfordringer for læring som samspill og dialog, fordi de konstruktive møtene og problemene uteblir og egne tanker ikke blir synlige eller reflektert. I dialogen tydeliggjøres ulike synsmåter og innfallsvinkler, slik at man tvinges til å utvide sine perspektiver og sine personlige standpunkt, og nyansere og underbygge sin argumentasjon og sine handlinger.

Et sentralt moment i en meningsfylt kommunikasjon eller dialog er å kunne sette seg inn i andres roller, og derigjennom ta andres perspektiv. Det å kunne ta den andres perspektiv muliggjør bl.a. det å kunne forutse den andres reaksjon på egen ytring, slik at ens egen ytring kan modifiseres.

Jeg har videre pekt på at menneskets bevissthetsutvikling må betraktes som en historisk og sosial prosess. Dette understreker at når man skal studere utvikling av bevissthet og tenkning (læring) er det nødvendig å ta hensyn til det objektivt gjensidige forholdet mellom den sosiale virkelighet som mennesket befinner seg i og hvordan et menneske utvikler seg.

## 4 Interaktivt teater og dialogteater

Jeg vil i dette kapitlet kort presentere bakgrunnen for det interaktive teateret, representert ved Konstantin Stanislavski (1863-1938) og Bertolt Brecht (1898-1956), samt dialogteaterets eller det interaktive teaterets 'far', Augusto Boal (1931-). Jeg vil også presentere deler av intervjuet med kunstnerisk leder for teaterprosjektet, Jo Skjønberg, for å synliggjøre prosjektets teaterfilosofi og bakgrunnen for enkelte av dets metoder.

Stanislavski og Brecht har hatt stor innvirkning på mange dramatikere i nyere tid, blant andre Augusto Boal. Disse dramatikerne levde i en periode med store samfunnsmessige omveltninger, som nok har fått betydning for deres tenkning omkring teater og teaterets rolle i samfunnet. Stanislavski tok utgangspunkt i skuespilleren og utviklet en metode for rolleinnstudering og ensemblearbeid som bygget på skuespillernes egne opplevelser og erfaringer.<sup>5</sup> Dette er en form som fremdeles ligger til grunn for skuespilleres arbeid over store deler av vår vestlige verden, og som prosjektet "Hjelp, jeg er fri!" har benyttet.

### 4.1 Om Stanislavski's metode

Stanislavski's system fokuserte på utvikling av realistiske karakterer for scenekunstnere. Skuespillerne ble instruert til å benytte sin *affektive hukommelse* for å kunne illustrere karakterens følelser på en naturlig måte. Den affektive hukommelsen oppmuntrer skuespilleren til å gjenskape i minnet følelser som kan tilsvare den situasjonen som rollefiguren befant seg i da opplevelsen fant sted. Målet var å gjenskape følelsen i rollen for å kunne klare å skape en mer autentisk fremførelse. Det sentrale i Stanislavski's metode besto i å trene skuespillerne i å arbeide "from the inside outward".<sup>6</sup> Stanislavski hadde således helt nye tanker om hvordan skuespillkunsten skulle utføres. Han forkastet datidens melodramatiske teatertradisjoner med store deklamasjoner og storslagne fakter. I stedet

---

<sup>5</sup> <http://www.beaivvas.no/web/index.php?odas=94&giella1=nor> besøkt 03.02.07

<sup>6</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Stani%C5%9Bavsky\\_System](http://en.wikipedia.org/wiki/Stani%C5%9Bavsky_System) besøkt 03.02.07

søkte han det naturlige og troverdige, og instruerte skuespillerne i å bruke sine egne følelser og egne erfaringer for å kunne portrettere karakterene på en troverdig måte.<sup>7</sup>

## 4.2 Om Brecht – det episke teater

Bertolt Brecht tok utgangspunkt i dramatikerens og regissørens utviklet et kritisk, samfunnsbevisst teater. Han anså det moderne mennesket som *relativt*, som et produkt av de utallige forhold som finnes i menneskets omverden og andre personer. Det var ikke enkeltmennesker, men de store kollektivene, massene, som bestemte historiens gang. Brecht mente at teateret skulle vise tidens forhold mellom mennesker. Han pekte på at i tidsmessige teaterstykker bestemmes handlingsgangen av så mange utvendige faktorer, at den ”lukkede” teaterformen blir sprengt. Det tradisjonelle teateret tar utgangspunkt i at enkeltmennesket fortsatt skaper historien, og slik blir dramaformen klassisk og lukket. Man fremstiller enkeltindividenes uvegerlige og nødvendige skjebne. Brecht mente at konflikter mellom enkeltpersoner ikke lenger kan bære et drama, og utformet på bakgrunn av disse tankene en *episk* dramaform. I det episke ligger at dramatiske episoder blir bundet sammen av en fortelling, eller en forteller.<sup>8</sup>

Brechts teori om den episke teaterformen er bl.a. beskrevet av Walter Benjamin (1971). Han viser at det episke teaterets utgangspunkt er å endre funksjonssammenhengen mellom scene og publikum, tekst og oppsetning, regissør og skuespiller. Brecht ville fjerne orkestergraven, og erstatte scenen med et podium, slik at skuespiller og publikum kommer nærmere hverandre og muliggjør en dialog.

Brecht omtaler det episke teateret som gestisk. Gesten har to fordeler; for det første – den er bare til en viss grad mulig å forfalske, og for det andre – den har en fikserbar begynnelse og slutt. Dette leder til det som står helt sentralt i en episk teaterform: Gesten beholder vi i desto større utstrekning jo oftere vi avbryter en handlende person. I det episke teateret står derfor avbrytelsen av handlingen som et helt sentralt element. Avbruddet skaper ofte en forundring

---

<sup>7</sup> [beaivvas.no/web/index.php?odas=94&giella1=nor](http://beaivvas.no/web/index.php?odas=94&giella1=nor) besøkt 03.02.07

<sup>8</sup> [leksikon.org/art.php?n=370](http://leksikon.org/art.php?n=370) besøkt 05.02.07



hos publikum, og med denne forundringen våkner interessen.<sup>9</sup> Bare gjennom forundringen finner man interessen i sin opprinnelige tilstand. Grunnholdningen i det episke teateret er derfor det som ikke kan forventes. I stedet for å leve seg inn i handlingen skal tilskueren provoseres til å ta kritisk stilling til den (Benjamin 1971).

Brecht vil vise hvordan avbruddet i handlingen hele tiden vil motvirke en illusjon hos publikum. Avbruddet bevirker til at i stedet for å nærme seg tilskueren, fjerner man seg fra dem. Gjennom en slik distanse vil tilskueren bedre kunne kjenne igjen tilstander/situasjoner i sitt eget liv. Reaksjonen er ikke som innenfor det naturalistiske teateret - selvgodhet, men forbauselse og undring (Benjamin 1971). Dette medfører i sin tur til at budskapet kommer tydeligere frem.

Brecht vil også oppheve det tradisjonelle skillet mellom fornuft og følelser. Det episke er derfor også et spørsmål om hvordan følelsenes samfunnsmessige rolle kan forandres. Dette oppnås gjennom det Brecht omtaler som *verfremdungseffekter*. Gjennom verfremdungseffekter eller fremmedgjørelse gjøres dagligdagse handlinger fremmede, slik at man tvinges til å tenke over dem.<sup>10</sup> Det episke teateret angår i like stor grad skuespillerne som publikum. Gjennom forenklingene oppmuntres publikum til rollebytte med aktørene og aktørene med publikum. En hver tilskuer skal kunne bli medspiller. Skuespilleren fremstår som seg selv, men viser en situasjon eller en tilstand. Benjamin siterer Brecht:

”Skådespelaren måste visa en sak, och han måste visa sig själv. Han visar saken på ett naturligt sätt genom att visa sig själv; och han visar sig själv genom att visa saken. Även om detta sammamfaller så får det dock inte sammanfalla på ett sådant sätt att skillnaden mellan dessa båda uppgifter försvinner” (Benjamin 1971 s. 27).

Brecht vil tydeliggjøre dette ved at skuespilleren på en kunstnerisk måte skal forbeholde seg muligheten til å falle ut av rollen og vise at han reflekterer over sin rollefigur.<sup>11</sup>

Det episke teateret vil ikke fylle publikum med følelser, men i stedet, via tankevirksomhet, fjerne dem fra de tilstander som de lever i, og tenke etter og reflektere over sine liv og sine

---

<sup>9</sup> I teaterprosjektet ”Hjelp, jeg er fri er dette illustrert gjennom narrens rolle.

<sup>10</sup> [leksikon.org/art.php?n=370](http://leksikon.org/art.php?n=370) besøkt 05.02.07

<sup>11</sup> Jfr. en situasjon i forestillingen ”Hjelp, jeg er fri!” Deltaker som skal spille sosialkuratoren spør foretelleren: ”Åssen skal jeg være a?” Deltaker som spiller narren/foretelleren svarer: ”Sexy!!!”)

handlinger (Benjamin 1971). Benjamin viser til at alle de innsikter som det episke teateret når frem til har en umiddelbar pedagogisk virkning. Det episke teaterets pedagogiske virkning vil åpne for innsikt, men denne kan ha spesifikt ulikt utseende hos skuespilleren og hos publikum.

### 4.3 Augusto Boal – det interaktive teater

Boal bygger sin teaterteori først og fremst på Stanislavski og Brecht (Boal 1980, 2005). Fra Stanislavski har han hentet ideen om å bygge på skuespillernes egne opplevelser og erfaringer for å få frem det naturlige og troverdige. Fra Brecht har han hentet synet om at verden er foranderlig, også for enkeltmennesket. I forordet til *Lystens Regnbue* (Boal 2005) står det:

Når teateret med de agerende roller kan vise at verden har andre alternativer end dem vi kjenner så kan vi ved at arbeide teatermessigt med kriser og konflikter også give personene som deltager som til-skue-spillere et arsenal av nye handlingsmuligheder som måske senere også kan bruges i det almindelige liv (Boal 2005 s.15).

Fellesoverskriften for Boals teaterform er *De undertryktes teater* (Boal 1980, 2005). Dette er et teater som arbeider *troverdig* (som Stanislavski) med å finne et *forandringspotensial* (som Brecht) så de deltagende i teaterprosessen, både skuespillere og tilskuere, kan prøve ut muligheter for å bryte undertrykkelsen og prøve ut frisettende alternativer (Niels Damkjær i Boal 2005). En svensk pedagog ved navn Katrin Byréus (Byréus 1990) stiller spørsmålet: Hvem har hovedrollen i ditt liv? Er det deg selv som hovedsakelig bestemmer, eller er du underlagt dine ytre og indre undertrykkere?

Tanken om en frigjørende pedagogikk gjennom frigjørende teaterkunst er en av grunnpilarene i Boals teaterteori, - hvordan man fra å være et offer for begivenhetene, - et objekt, gjennom teater kan arbeide med å bli sin egen herre, et subjekt. Dette innebærer myndiggjøring. Disse tankene er kjent fra pedagogen Paolo Freire, som har vært en stor inspirator for Boal. Freires filosofi knytter seg til bevissthet, dialog og teorienes virkeliggjøring i praksis (Boal 2005).

Teateret blir født i det øyeblikket mennesket oppdager at det kan iaktta seg selv, sier Boal. ”Se sig selv mens det handler. Oppdage at kunne se sig selv i handlingen at se. Se sig selv

som *seende*. Se sig selv i *situasjonen*” (Boal 2005, s. 27). Når mennesket ser seg selv oppfatter det hva det er og oppdager hva det ikke er, og det kan forestille seg hva det kan bli og hvor det går videre. Essensen i teateret, sier Boal, består i at mennesket kan iaktta seg selv, slik andre ser det.

Boal fremhever dialogteaterets dikotomiske egenskaper, som gjør at vi blir i stand til å se oss selv og verden ut fra de andres perspektiv. Dette gir mulighet til å få et mer nyansert syn både på verden og på oss selv. Ut fra vår egen synsvinkel vokser andre frem, samtidig som vi ser oss selv som vi blir sett på av andre (Boal 2005). Vår selvforståelse øker gjennom blikket fra den generaliserte andre (Mead (1992). Det interaktive teateret gjør det mulig at en i fellesskap observerer og analyserer, gjennom å være bevisst seg selv både som subjekt og objekt.

”I dag er det jeg. I går er det han. Denne han er en del af mig som adskiller sig fra mig for at jeg skal komme til at se den udefra. Denne del er genstand for analyse, for et studium, er blevet æstetisk tingliggjort” (Boal 2005, s. 39).

Dialogen gjør denne selv-anskuelsen mulig. ”Jeg-i dag kan se jeg-i går, medens det omvendte ikke kan lade seg gøre. Altså er jeg mere nu” (Boal 2005, s. 39). I dette ligger muligheten for endring.

Boal viser at hos de øvrige deltakerne skjer en omvendt prosess. Som observatører blir de ved hjelp av medfølelse (*sympati*) satt i stand til å trenge inn i protagonistens livsopplevelser og dele dennes følelser. Dette oppstår ikke i det konvensjonelle teater fordi det konvensjonelle teateret mangler dialogen, og tillater ikke at protagonisten kan svare tilskueren, som blander seg og stiller spørsmål. ”Trafikken sker fra scenen til tilskuerrummet (*ind-føling, em-pati*) uden mulighet for gensidig forening i dialogens *sam-tale (med-følelse, sym-pati)*” (Boal 2005, s. 40).

Boal viser at disse egenskapene ved det interaktive teateret er estetiske fordi de alle er knyttet til våre sanser. Kunnskapen man får baserer seg på bruken av sansene sammen med fornuften.

”Fremfor alt ser og lytter vi (syn og hørelse er de viktigste sanser i den teatrale kommunikasjon) og takket være disse forstår vi. [...] Ved at se og høre – og ved at se sig selv og lytte til sig selv – får protagonisten viden om sig selv. Jeg ser og jeg ser mig selv, jeg tænker og jeg tænker over mig selv. Alt dette er kun muligt gennem det fiktive jeg. Nutidsjeg’et oppfatter fortids-jeg’et og bebuder et muligheds-jeg eller et fremtids-jeg” (Boal 2005, s. 41).

Denne fiksjonen, sier Boal, er også mulig i andre rom, men på teaterscenen er den ugjenkallelig, den er estetisk. Det dreier seg ikke kun om en idémessig påvirkning, men baserer seg på følelses- og sanseopplevelser. Den muliggjør refleksjon og erkjennelse gjennom avstand og tilbakeskuing på seg selv. Det er dette som er det særegne og genuine med de estetiske læreprosessene.

Boal (2005) omtaler arenaen for det interaktive teater som *det estetiske rom*. Den selvinnsikten som oppnås i dette rommet muliggjør at mennesket opplever seg selv som et subjekt som iakttar et annet subjekt som agerer. Dette gir anledning til å forestille seg nye variasjoner av en handling, og gjennom dette undersøke alternativer. Dette kan – som også Brecht påpeker – bare skje gjennom fremmedgjøring eller distanse, som er det som gjør den estetiske erfaringen mulig. Det estetiske rom innehar således erkjennelsesmessige egenskaper, som stimulerer til viten og oppdagelse, erkjennelse og refleksjon, altså egenskaper som fremmer læringsprosessen.

#### 4.4 Teaterteoretisk ståsted i “Hjelp, jeg er fri!” – en syntese av den beskrevne teori?

Er det noen av disse tankene som også ligger bak teaterprosjektet ”Hjelp, jeg er fri!”? Gjennom noen sitater fra samtalen med kunstnerisk leder vil jeg belyse hvorledes noe av den beskrevne teorien gjenspeiler seg i metoden bak prosjektet.

Jeg har alltid vært opptatt av mennesket – skuespillermennesket. Skuespilleren og mennesket bygger jo på det å gå ut i virkeligheten å se – gå ut i samfunnet å se. I utgangspunktet så går jeg tilbake til Stanislavski, vestens og Russlands teatergrunnlegger, som satt dette i system. Han bygget opp teateret gjennom å gå ut å se på virkeligheten. I din rolleutøvelse tar du jo som skuespiller i bruk mye av din egen livserfaring. Du bruker det du lærer, det du ser her ute, og forsøker å overføre dette inn i et tenkt menneske, en rolle. Noen ganger har en forfatter skrevet en grunnmur til den karakteren. [...]

Stanislavski's metodiske verk heter ”En skuespillers arbeide med seg selv”. Det er en metode som viser til hvordan du skal jobbe med deg selv og hvilke krav som skal stilles til deg som skuespiller. Hvordan skal du gå ut i virkeligheten å hente informasjon og kunnskap? [...] Men rollen er ikke deg selv. Det er en distanse i det. Så du spiller aldri deg selv. Men du legger deler av din kunnskap, din erfaring inn i en tenkt rolle.

Distanse (verfremdung, fremmedgjøring) er et sentralt moment i de beskrevne teoriene. Teorien om estetisk erfaring og Brecht's teori om det episke teateret viser dette særlig klart. Den episke formen og distansen var tydelig i teaterprosjektet "Hjelp, jeg er fri!". Stykket har blant annet en forteller, Narren, som binder forestillingen sammen. I situasjoner stanser han forestillingen, kommenterer og spør publikum om råd. ("*Oohh, hva skjer nå... .kan noen her hjelpe meg?...* ") Slike avbrudd skaper forundring hos publikum, og "med forundringen våkner interessen" (Benjamin 1971).

Vardeteatret omtaler seg som et interaktivt teater eller dialogteater. Jeg spør kunstnerisk leder om de benytter Augusto Boals modell og metode. Han opplyser at han kjenner godt til Boals modell, og Vardeteatret benytter mange av prinsippene i denne modellen, selv om det ikke eksplisitt uttrykkes at de har hentet metoden fra Boal.

Vardeteatret, som driver dette prosjektet, bygger sine forestillinger på temaer. Først jobbet vi mot næringslivet. Laget interaktivt teater. Altså skapte dialoger mellom sal og scene, og skapte handlinger mellom sal og scene. Vi brukte bl.a. "Lever du 'a Karlsen", som ble til "Hva gjør du 'a Karlsen?". Hva gjør en arbeidstager som er blitt 50 år og som møter veggen? Hvordan skal han vinne tilbake selvaktelsen, selvrespekten sin?

I neste sitat antydes det interaktive teaterets dikotomiske egenskaper, altså at man blir i stand til å se seg selv og verden ut fra de andres perspektiv. Deltakerne får gjennom teateret anledning til å se seg selv med andres øyne og derigjennom øke sin forståelse om seg selv.

Og når du gjør dette som skuespiller, så står du gjerne i et samspill med en annen skuespiller, og du gjør en handling. De som sitter i salen og ser på som publikum er 'den tredje veggen'. For du kan jo aldri se deg selv. Publikum blir speilet for dine handlinger, som hjelper deg til å se deg selv utenfra.

Informanten viser til nødvendigheten av distanse og "hjelp til å se seg selv utenfra" for å komme videre i arbeidet med seg selv. Her berøres også G.H. Meads teori om utvikling av selvet gjennom den generaliserte andre.

Her tangeres likeledes begrepene estetisk erfaring og estetiske læreprosesser. I estetisk læring ligger at møtet mellom ens egne og andres erfaringer forandrer ens tanker, forestillinger og handlinger. Det er mediet, eller den estetiske formen som gjør dette mulig.

I intervjuene med deltakerne la flere av informantene vekt på nødvendigheten av å bli bedre til å lytte til medspillerne for å kunne få til et godt samspill og en helhet i forestillingen. Jeg ba derfor kunstnerisk leder om å utdype dette fra sitt ståsted:

Det dreier seg om gjensidig lytting, å se hverandre, og tørre å komme med seg selv. Teaterarbeideren er i motsetning til en maler eller en forfatter en kollektiv kunstner. Du har alltid flere som må gå sammen om å skape noe i et fellesskap.

I pkt.3.2 viste jeg til Moe (2000) sitt begrep om *undervisende kommunikasjon*. I dette ligger utvikling av læringsarenaen som en meningsfullt fungerende sosial enhet, der deltakerne opplever seg selv som en del av et fellesskap, som et aktivt Vi. Følgende sitat beskriver hvorledes oppdagelse av dette Vi'et også er en del av prosjekts metode:

Så når man etter hvert har lært seg teksten og begynner å få den inn i kroppen, begynner jeg å oppdage de andre skuespillerne. Så begynner jeg plutselig å lytte – hva er det egentlig den sier til meg. Det er jo et svar! Og så videre. Og på den måten så oppdager man en helhet. Så oppdager man Vi'et!

Det som slo meg mest når jeg ble kjent med prosjektet var at alle var fylt av en felles intensjon og et felles ansvar for å få til en god forestilling, og få den ferdig til premieren. De var også opptatt av at forestillingene skulle gjennomføres etter planen på en god måte. De opplevde seg selv som et aktivt Vi.

Særsilt ved teaterprosjektet "Hjelp, jeg er fri!", er *allmøtet*. Allmøtet var både 'elsket og hatet' av deltakerne, og det var også et delt syn på dette blant de ansatte. Det var imidlertid en entydig tilbakemelding at hver og en av deltakerne opplevde at dette *gjorde dem myndig*.<sup>12</sup> Jeg kommer tilbake til allmøtet i den empiriske delen. Her vil jeg vise kunstnerisk leder sine erfaringer med dette, og hans bakgrunn for å legge så stor vekt på allmøtet i teaterprosjektet.

I midten av -70-årene, i den tiden hvor allmøtet levde, det demokratiske teater levde, det samfunnsengasjerte teater levde, tok jeg initiativet til, og sto sentralt i å bygge opp Torshovteateret. Torshovteateret har betydd mye for prosjektet "Hjelp, jeg er fri". Vi jobbet mye med å bli et Vi, som vi også har lagt veldig stor vekt på i "Hjelp jeg er fri!" Torshovteateret ble skapt ved at vi gikk ut på gata og spurte – "hva skal vi spille?". Det var et demokratisk styrt teater.

---

<sup>12</sup> Jfr. Mollenhauers syn på dannelse, pkt. 1.3

---

## 4.5 Oppsummering. Refleksjon over dialektikken – estetikk og etikk

Felles for teoretikerne som er omtalt i kapittel 2, 3 og 4 er at de er opptatt av å undersøke det dialektiske forholdet i og mellom relasjoner i alle deler av samfunnet. Alle ting står i et forhold til noe, ingen ting står isolert. Alle forhold er i bunn og grunn dialektiske forhold som betyr at alt påvirker hverandre gjensidig. Denne forståelsen er et helt sentralt utgangspunkt når man skal forstå og arbeide med mennesker. Dette er derfor en sentral grunnforståelse i denne oppgaven. Det var også en sentral grunntese for teaterprosjektet ”Hjelp, jeg er fri!”

Alle relasjoner er dialektiske på et eller annet plan. Det sentrale er å avdekke dialektikken i relasjonen, altså den gjensidige avhengighet og påvirkning. Dette er viktig for å kunne avdekke og forstå strukturer og mekanismer, og kunne åpne for innsikter. Når man får en erkjennelse av disse mekanismene får ting mening, og ingen ting blir likegyldig. Det gjelder å gripe betydningen i den gjensidige relasjonen. Dette rydder muligheten for å åpne opp og se på nye måter, for å kunne løsrive seg fra konvensjoner og dogmer. Man blir ofte så preget av konvensjonene at man lar være å undersøke.

I denne sammenhengen blir det interessant med frasen ”verden i meg og meg i verden”. Dette påvirkningsforholdet er det mest grunnleggende dialektiske forholdet. Hvis man ser denne forbindelsen ser man at frihet, ansvar, åpenhet og nysgjerrighet henger sammen, dersom disse begrepene skal ha et reelt innhold. Hvis ikke blir det en betydningsløs frihet og et betydningsløst ansvar, og ting blir likegyldig. Da blir det maktpåliggende å gi innholdet en form som kommuniserer.

Det er, slik jeg ser det, i dette punktet at estetikk og etikk kobles sammen. Man vil bli forstått som den man er i verden, som innebærer at man må ta ansvar, både for det innholdet og den formen man kommuniserer. Det er forholdet mellom form og innhold estetikken omhandler. Det er også dette det handler om på alle felt i livet, at innhold og form møtes i en form som er så sammensmeltet at man nærmest ikke kan skille det.

## 5 Rammer for prosjektet – sentrale aktører

I teaterprosjektet er det flere ulike aktører som er involvert, som delvis overlapper eller utfyller hverandre. Jeg vil i dette kapitlet omtale prosjektets tilknytningspunkter til de viktigste organisasjonene for bedre å forstå den sammenhengen dette prosjektet befinner seg i. Dette er kriminalomsorgen, A-etat/NAV, Kirkens bymisjon, og Vardeteatret AS. Jeg vil gå dypere inn i enkelte forhold ved kriminalomsorgen, både fordi det er kriminalomsorgens klientell dette tiltaket retter seg mot, og fordi alle deltakerne i mitt materiale har eller har hatt en nær tilknytning til kriminalomsorgen.

### 5.1 Kriminalomsorgen

Deltakerne i teaterprosjektet har alle en - i tid - nær opplevelse av hva slags virkning et fengselsopphold har på mennesker, særlig sett i forhold til innesperrethet, tap av frihet og isolasjon fra samfunnsdeltakelse. De har likevel alle en særskilt og unik opplevelse av fengselsoppholdet, og noen formidler at de også har positive erfaringer.

Jeg vil se nærmere på enkelte forhold ved kriminalomsorgen, både på strukturelt og individuelt plan. Jeg vil kort skissere kriminalomsorgens struktur og innhold, og se på den plassen kulturaktiviteter har i kriminalomsorgen. Jeg vil i tillegg rette et kritisk blikk mot kriminalomsorgen som læringsinstitusjon, bl.a. for bedre å kunne vurdere teaterprosjektet i forhold til kriminalomsorgens filosofi og metodikk.

Kriminalomsorgen er organisert i tre nivåer: Kriminalomsorgens sentrale forvaltning (KSF), seks regionadministrasjoner, lokale fengsler (ca. 45) og friomsorgskontor (ca. 18). Fengselsstraff, forvaring og strafferettslige særreaksjoner kan gjennomføres i fengsel med høyt sikkerhetsnivå (tidligere betegnet som lukket fengsel), i fengsel med lavere sikkerhetsnivå (tidligere betegnet som åpent fengsel), i overgangsbolig (tidligere frigangshjem eller hybelhus), utenfor fengsel med særlige vilkår (strgjfl. § 16), eller som prøveløslatt med vilkår (strgjfl. § 43 annet ledd). (Lov om gjennomføring av straff mv. (Straffegjennomføringsloven)).

I straffegjennomføringslovens formålsparagraf er kriminalomsorgens oppgave definert som følger:



---

Straffen skal gjennomføres på en måte som tar hensyn til formålet med straffen, som motvirker nye straffbare handlinger, som er betryggende for samfunnet og som innenfor disse rammene sikrer de innsatte tilfredsstillende forhold. Ved varetektsfengsling skal kriminalomsorgen legge forholdene til rette for å avhjelpe negative virkninger av isolasjon (Strgjfl. § 2).

Norsk kriminalomsorg har i løpet av de senere år utviklet en metodikk for straffegjennomføringen som i all hovedsak bygger på kognitive metoder og "What Works-tradisjonen" slik disse har utviklet seg i Canada, deler av USA og England. Rehabilitering innenfor denne tradisjonen har fått en utforming som domineres av strukturert endringsarbeid rettet mot bestemte former for atferdsendring, og basert på spesifiserte behandlingsmanualer. Prinsippene for What Works-tradisjonen bygger på en kognitiv atferdspsykologisk modell, orientert mot oppøvelse av individuelle ferdigheter og problemløsning i sosial interaksjon på bakgrunn av risiko- og behovsvurderinger.<sup>13</sup> Bakgrunnen for innføring av denne modellen til norsk kriminalomsorg kan blant annet tilskrives et ønske om et mer individorientert perspektiv på kriminalitetens årsaker som utgangspunkt for tiltaksutforming (Friestad, Fafo 2005).

Kriminalomsorgen har en ideell målsetting om å etablere "et helhetlig og sammenhengende læringsmiljø hvor problemløsning og mestring står sentralt" (Strategiplanen 2004-2007 s. 7), og det er lagt til rette for en rekke tiltak som retter seg mot reintegrering av den dømte. Jeg vil nevne noen av de viktigste tiltakene:

*Fremtidsplanlegging* skal tilbys den domfelte så snart straffegjennomføringen påbegynnes, og hovedtyngden av tiltakene vil ligge innenfor straffegjennomføringsperioden. Målene i planen kan likevel strekke seg ut over den tiden vedkommende har kontakt med kriminalomsorgen.

*Profesjonelle samtaler* er et viktig virkemiddel i motivasjons- og endringsarbeidet. Det er et mål at samtalen som "verktøy" har en bred plass i arbeidet i kriminalomsorgen, både i friomsorgen og i fengslene.

*Motivasjons- og endringsprogrammene* eller *påvirkningsprogrammene* er knyttet direkte til lovbruddet, og har et uttalt mål om at faren for fremtidige lovbrudd skal reduseres.

---

<sup>13</sup> se bl.a. <http://www.homeoffice.gov.uk/rsd/pdfs05/wwbn2.pdf>, besøkt 5.12.06 og Strategi for faglig virksomhet i kriminalomsorgen 2004-2007 (Strategiplanen 2004-2007)

Programtilbudet er begrenset i omfang, og når kun et fåtall av de dømte.

Programvirksomheten skal bygge på prinsipper og kriterier som tar utgangspunkt i "What Works-tradisjonen".

*Arbeidsdriften i fengslene* er det tilbudet som omfatter de fleste innsatte, sammen med *undervisningstilbudet*. Det heter at arbeidet som tilbys skal være kvalifiserende og kunnskapsgivende, og det skal være et samspill mellom arbeidsdrift, skole og programvirksomhet.

*Forvaltningssamarbeidet*, som vil si et lovpålagt samarbeid med andre offentlige etater, utgjør et sentralt virkemiddel i arbeidet med reintegrering av de straffedømte. Samarbeidet skal bidra til en samordnet og helhetlig innsats for å dekke domfeltes behov og fremme deres tilpasning til samfunnet.

Samarbeidet med *frivillige organisasjoner* er også vurdert som et viktig og nødvendig virkemiddel for kriminalomsorgen "for å lette integrasjonen i sosialt stabile miljøer" (Strategiplanen 2004-2007). En rekke frivillige organisasjoner får støtte fra Justisdepartementet for å samarbeide med Kriminalomsorgen om reintegrerende tiltak, herunder Vardeteatret AS.

### **5.1.1 Kulturelle aktiviteter**

Kulturaktiviteter er et område som ikke nevnes som effektivt tiltak i Kriminalomsorgens strategidokument. Noe sies det imidlertid om dette i kriminalomsorgens øvrige dokumenter, bl.a. i Straffegjennomføringslovens § 21 om *Fritidsaktiviteter*. Her heter det at:

"Kriminalomsorgen skal legge forholdene til rette for at de innsatte skal få tilbud om deltakelse i aktiviteter på fritiden, herunder mulighet for fysisk aktivitet og kulturell virksomhet."

I Retningslinjene til Straffegjennomføringsloven og til forskriftene til loven, nevnes kulturtiltak som mulige gjøremål under straffegjennomføringen, og benevnes som *andre tiltak*. Med dette menes andre tiltak enn de ordinære fengselsaktivitetene på dagtid, som er arbeid, undervisning eller program. Det heter i retningslinjene pkt 3.16:

Andre tiltak kan omfatte organiserte kriminalitetsforebyggende tiltak som ikke kommer inn under programdefinisjonen, men som kan ha likhetstrekk med programmer. Kulturtiltak, som idrett, musikk og lignende, er som hovedregel fritidstiltak. Dette vil imidlertid kunne komme inn under andre tiltak dersom fengselet finner at det oppfyller formålet og det ikke finnes egnede arbeids- eller opplæringstilbud.

Vi ser at i dag har kulturtiltak en sekundær rolle i kriminalomsorgen, og er ansett som et fritidstiltak. Det er imidlertid en viss åpning for at det også kan benyttes som et av tiltakene under den såkalte aktivitetsplikten, som vil si at det kan fungere som en virksomhet som kvalifiserer til dagpenger, på lik linje med undervisning, arbeidstilbud eller programvirksomhet.

### **5.1.2 Et kritisk blikk på kriminalomsorgen som rehabiliterings- og læringsinstitusjon**

Jeg viste i avsnittet over til Kriminalomsorgens strategiplan, som formulerer en målsetting om at Kriminalomsorgen vil etablere ”et helhetlig og sammenhengende læringsmiljø hvor problemløsning og mestring står sentralt” (Strategiplanen 2004-2007 s. 7).

Kriminalomsorgens oppgave og ansvar er å legge forholdene til rette for at endring og rehabilitering skal være mulig samtidig som deres primære oppgave er å motvirke nye straffbare handlinger og beskytte samfunnet. Dette er en oppgave som fordrer en hårfin balansegang mellom etikk, menneskesyn og pedagogikk.

Det er kjent gjennom en rekke nasjonale og internasjonale undersøkelser blant kriminalomsorgens klientell (blant annet Fafos levekårsundersøkelse blant innsatte, 2004), at denne gruppen er en svært sårbar og tungt belastet gruppe. ”Det er ikke nytt, verken for kriminalomsorgen selv eller omgivelsene ellers, at fengselet rommer mennesker i livskrise, utslåtte folk med omfattende behov” (Friestad og Skog Hansen, Fafo 2004 s. 89). Det vises i undersøkelsen til at flere (bl.a. Schriro 2000) har pekt på at for å lykkes i reintegreringsarbeidet må fengselslivet ligne mest mulig på livet utenfor fengselet.

Belønningssystemene innenfor og utenfor murene er helt forskjellig, og det i seg selv kan være kontraproduktivt for den enkelte: god oppførsel innenfor murene vil si at man lar være å bryte regler, men er det tilstrekkelig til å klare seg ellers i livet? Det er ikke soningsferdigheter man skal opparbeide, men kompetanse til å ta kontroll over eget liv (Friestad og Skog Hansen, Fafo 2004, s.85).

Dette innebærer å gjøre myndig. Det fastslås at reintegrering bare er mulig dersom tiltakene som settes inn i fengselet passer med den strukturen som finnes utenfor (Friestad og Skog Hansen, Fafo 2004).

Hammerlin og Larsen (1997) hevder at den nyere kognitive psykologi og pedagogikk, som kriminalomsorgen i hovedsak knytter sitt arbeid til, er preget av subjektiv idealisme. En slik tilnærming antar at individets handlinger styres av tanker og indre subjektive prosesser alene, nærmest uavhengig av den aktuelle materielle og sosiale virkeligheten. Dette kan medføre en individualistisk tenkning om mennesket, løsrevet fra en helhetlig forståelse, ”fordi man forstår eller forklarer individet eller den enkeltes handlinger og personlighetsutvikling med utgangspunkt i et privatiserende eller individualistisk menneskesyn” (Hammerlin og Larsen 1997, s. 50). De mener at disse teoriene har ført til et syn der individet rives løs fra de sosiale og samfunnsmessige betingelsene ”som på mange måter har ført til problemene den enkelte strir med”. Et slikt individualistisk menneskesyn medfører at moralske krav først og fremst stilles til individet, og ”kravet om at den enkelte må vise moralsk ansvar løsrevet fra det kollektive ansvaret, blir et vesentlig poeng” (Hammerlin og Larsen 1997, s. 116).

Tilsvarende kritikk fremføres av Ivar Bråten, professor i pedagogikk. Han peker på at

ved overgangen til det 21. århundre er den refleksologiske og behavioristiske reduksjonismen (...) blitt avløst av den nye kognitive psykologien som den dominerende retning. Denne kognitive psykologien (...) har imidlertid ikke vist seg særlig framgangsrik i sine forsøk på å forstå de høyere former for psykologiske prosesser (...). Dette kan nettopp henge sammen med en solipsistisk forestilling om individet hvor sosiale og kulturelle dimensjoner ved læring ikke har noen plass <sup>14</sup> (Rosa & Montero 1990/Bråten 1998, s. 37).

Moe (2000) viser i sin systemisk-konstruktivistiske modell til at ”et møte med en elev (eller en innsatt/domfelt) ikke bare blir et møte med et tenkende vesens konstruksjoner, men også et møte med et oppvekstmiljøets konstruksjoner” (Moe 2000, s. 20). Moe nærmer seg den systemisk-konstruktivistiske modellen gjennom det han omtaler som *ytrestyring* kontra *indrestyring*. Ytrestyring viser til en objektivistisk tenkemåte, som anser at endring og styring skjer gjennom ytre påvirkning. I dette ligger en såkalt lineær-kausal eller endimensjonal forestilling om at bestemte elementer i et system (for eksempel den enkeltes

---

<sup>14</sup> solipsisme (av lat. *solus*, alene, og *ipse*, selv), filos. teori som går ut på at jeget er det eneste som eksisterer, at alt annet følgelig bare eksisterer som en del av dette jegets bevissthet.

tanker, oppfatninger og forestillinger) kan identifiseres og studeres med henblikk på årsaksforhold og effekter. I følge en objektivistisk modell mener man videre at personens tanker kan styres og manipuleres på basis av den kunnskapen lærer/instruktør innehar om hva som utløser bestemte effekter i et slikt system. Dette bygger på forestillingen om at et problem skal ha en entydig årsak, slik at vi kan hente frem problemet og ”reparere” det. En objektivistisk modell innebærer at individet, den som skal lære, er re-aktivt, og styrt av ytre forhold, at det er preget av en lineær-kausal struktur som gjør det mulig å identifisere ytre faktorer som kan forbindes med indre tilstander (for eksempel gjennom behovs- og risikovurderinger), noe som igjen muliggjør at system i omverdenen kan planlegge og styre systemet (individet) i ønsket retning. En slik ytrestyring innebærer også at mennesket lar seg instruere, og at de oppfatter all instruksjon slik den er ment.

Indrestyring viser til at endring skjer kun ved at eleven endrer seg selv, selvendring (Moe 2000). Læring er bare mulig ved at eleven selv endrer sine oppfatninger. Det indrestyrte mennesket er preget av grunnleggende autonomi og selvreferanse. Dette bygger på en oppfatning om at kunnskap ikke er noe vi ”får”, men noe vi selv ”skaper” eller konstruerer, gjennom kommunikasjon i et sosialt fellesskap. Med selvreferanse menes at en aktivitet peker tilbake på seg selv. Vi lærer ut fra det vi kan, altså på basis av tidligere kunnskap og erfaring. Teorier om for eksempel avlæring av uønskede handlingsmønstre må derfor forkastes. Det indrestyrte mennesket oppfatter og virker på basis av seg selv, som innebærer at mennesket er et aktivt lærende system som utvikler seg gjennom sin egen interaksjon med verden (Moe 2000). Mennesker er ”lærende vesener, ikke programmerbare maskiner” (Moe 2000, s. 22).

Et siste dilemma som bør trekkes frem som relevant i denne oppgavens sammenheng er språkbruken innenfor straffesakskjeden, som kriminalomsorgen er en del av. Ida Hydle mfl. tar dette opp i sin rapport om konfliktråd i fengsel (Hydle 2005). Hun viser til at

straffesakskjeden er bygget på forestillinger, språk og ikke minst lovgivning om individuelt ansvar og individuell skyld når det begås et straffbart forhold. Slike forestillinger er igjen basert på et menneskesyn som om kriminaliteten befinner seg inne i et menneske (Hydle 2005, s 42-43).

Hydle peker imidlertid på et interessant moment, nemlig at ”teoretisk ligger det i begrepet straffbart forhold at det finnes nettopp et forhold mellom noen og noe” (Hydle 2005, s 43). Jeg skal la dette momentet ligge, men ønsket bare å peke på det, fordi det er interessant i oppgavens dialogperspektiv, som fordrer en gjensidighet mellom to parter.

## 5.2 Aetat/NAV, arbeidsmarkedsbedriften Indico og Kirkens Bymisjon

Teaterprosjektet hadde også en tilknytning til arbeidsmarkedsetaten, gjennom et regelmessig samarbeid med Indico Produkter AS. Indico er en arbeidsmarkedsbedrift eiet av Kirkens Bymisjon, og tilbyr et vidt tilbud innen attføringstjenester. Dette innebærer blant annet opplæring, veiledning og arbeidstrening innenfor ulike arbeidsfelt, samt gjennomføring av programmet ”Hverdagsmestring” og ”Veivalg”.<sup>15</sup>

Deltakerne i teaterprosjektet var en del av dette programmet, og gjennom dette hadde de ukentlige samtaler med en fast kontaktperson vedrørende konkrete planer om hva de skulle gjøre etter prosjektets avslutning – medio september 2006. I den perioden teaterprosjektet varte, var deltakerne hovedsakelig lønnet av Aetat/NAV.

Indico sitt oppdrag var å lage realistiske handlingsplaner i samarbeid med den enkelte deltaker med mål om å komme ut i det ordinære arbeidslivet på sikt, med sikte på inntektssikring. Indico har på bakgrunn av disse samtalene kommet med anbefalinger til Aetat for videre oppfølging etter at teaterprosjektet var avsluttet. Indico’s rolle har således vært å danne broen fra teaterprosjektet og over i ordinær samfunnsdeltakelse.

## 5.3 Vardeteatret

Vardeteatret AS var eier av og initiativtaker til teaterprosjektet ”Hjelp, jeg er fri!”

Vardeteatret er organisert som et interaktivt teater eller dialogteater. Om Vardeteatret heter det på deres hjemmeside:

Vardeteatret er et samfunnsbyggende teater som skaper bevissthet og engasjement om temaer og dilemmaer folk kjenner fra egen hverdag. I forbindelse med forstillingene har vi dialog med publikum. Under samtalen forblir skuespillerne i sine roller, eller snakker ut fra egen erfaring (Vardeteatrets hjemmeside: <http://www.vardeteatret.org/> besøkt 6.september 2006).

---

<sup>15</sup> <http://www.unikum-indico.no/> besøkt 14.07.07.

Vardeteatret startet sin virksomhet i 2001 gjennom et samarbeid med NHO. De skrev og satt opp stykket ”Hva nå`a Karlsen”, som satt fokus på omstillingsprosessene i arbeidslivet og problemstillinger rundt seniorpolitikk. Senere har de utviklet flere skuespill på oppdrag, som setter søkelyset på ulike sider ved arbeidslivet, der målet er å skape trivsel og godt arbeidsmiljø gjennom spill og dialog. De bidrar i forhold til ulike offentlige målsettinger, og retter seg bl.a. mot barn og unge, dyslektikere og kriminelle. Dette gjøres gjennom samarbeid med offentlige etater, frivillige organisasjoner og gjennom oppdrag for organisasjoner og virksomheter.

## 6 Metode

Jeg har vært ansatt i Kriminalomsorgen i til sammen 20 år, hvilket har skaffet meg et kjennskap til kriminalomsorgen og fengselsvesenet som ga meg visse fordeler i forhold til intervjuene med deltakerne i teaterprosjektet. Jeg er godt kjent med fengselsterminologien, hvordan kriminalomsorgen fungerer, alle forkortelser, lovparagrafer og regleverk, tiltakene i kriminalomsorgen etc. Jeg gjorde det klart både skriftlig og muntlig overfor deltakerne at jeg hadde denne bakgrunnen, og at jeg på tidspunktet for undersøkelsen hadde permisjon fra min stilling i Justisdepartementet for å ta master i pedagogikk. (Se vedlegg 3 og 4, Informasjonsskriv til deltakerne). Jeg oppfattet ikke dette som problematisk for informantene. Jeg erfarte intervjuene som svært positive, og at dette var gjensidig. Jeg opplevde således intervjuene som gode samtaler mellom informerte.

Jeg ser imidlertid ikke bort i fra at denne innsidekunnskapen også kan ha hatt negativ effekt. Den kan for eksempel for noen ha medført en viss frykt og usikkerhet, bl.a. for taushetsplikten. Informantene kunne også ha hatt forventinger til meg om å innfri ønsker og behov.

### 6.1 Metodevalg – fenomenologisk tilnærming, intervju som forskningsmetode

Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming til min undersøkelse, med kvalitative intervjuer som viktigste kilde for min empiri.

Steinar Kvale (2004) sier at kunnskap blir til mellom (*inter*) intervjueren og den intervjuedes synspunkter (*views*). Han påpeker at forskningsintervjuet er en mellommenneskelig situasjon, en samtale mellom to partnere om et tema av felles interesse. Han siterer James Spradley, som beskriver den fenomenologiske metoden som åpnende i sin tilnærming:

Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler, og forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være læreren min og hjelpe meg med det? (Spradley 1979 s. 34 i Kvale 2004 s. 73).



---

Det har vært mitt mål å gjennomføre intervjuene nettopp på en slik måte at de åpner for en dialog og derved kan være en læringssamtale mellom informerte.

Mitt valg av forskningsmetode må ses i lys av mitt overordnede teoretiske utgangspunkt og problemstillingene for oppgaven. *Mestring* og *dannelse* er relative begreper, begreper som må stå i relasjon til *noe*. Å *styrke* og å *endre* er begreper som innebærer prosesser. Med utgangspunkt i blant annet teorier om estetiske læreprosesser har jeg villet ha tak i endringsprosesser hos den enkelte deltaker i teaterprosjektet.

Vi har sett at estetiske læreprosesser kan finne sted i møtet mellom egne personlige opplevelser, erfaringer og kunnskaper og andres, dersom dette endrer ens tanker, forestillinger og handlinger. Jeg har ønsket å undersøke om bruk av interaktivt teater kan være et egnet medium for estetiske læreprosesser, og om dette kan styrke livsmestringskompetansen til deltakerne, som i denne oppgavens sammenheng er straffedømte og tidligere straffedømte personer.

Den subjektive opplevelsen er utgangspunktet for undersøkelser som legger fenomenologisk tilnærming til grunn. Undersøkelsens viktigste informasjons- og kunnskapskilde er derfor de som deltok i teaterprosjektet, både deltakere og ansatte. Målet var å få frem deres egne erfaringer. Jeg vil hevde at teorier om estetisk erfaring og estetiske læreprosesser i sin helhet bygger på fenomenologiens premisser. Fenomenologien er en metode som beskriver erfaringenes vesen (Merleau-Ponty 2000).

På tidspunktet for intervjuundersøkelsen hadde prosjektet vart i ca. 6 måneder. Jeg foretok derfor retrospektive eller tilbakeskuende intervjuer. Intervjuene dreide seg om de erfaringene deltakerne hadde gjort seg i perioden, og om deres tanker og oppfatninger omkring hvordan et slikt tiltak kan virke rehabiliterende og tilbakeførende for dem som deltar i et slikt prosjekt.

### **6.1.1 Nærmere beskrivelse av undersøkelsen**

Undersøkelsen bygger på en studie av Vardeteatrets forestilling ”Hjelp, jeg er fri!”. Det er en kvalitativ studie, basert på halvstrukturerte intervjuer. Intervjuene ble foretatt etter at prosjektet hadde pågått i 6 måneder. Prosjektet hadde på dette tidspunktet kommet halvveis i produksjonen, og vist deler av forestillingen for et engere publikum. Jeg hadde i forkant av

intervjuene også deltatt i et allmøte og introdusert meg selv og oppgaven min for gruppen, samt lest dokumenter om Vardeteatret og ”Hjelp, jeg er fri”. Jeg hadde altså skaffet meg en del forkunnskaper om prosjektet og forestillingens innhold som var nyttige i konstruksjon av intervjuguiden (vedlegg 1), og samtalenes forløp.

Gjennom intervjuene forsøkte jeg å få tak i deltakernes egne oppfatninger av om deltakelsen i teaterprosjektet kan medvirke til å styrke livsmestringskompetansen, og hva det er ved prosjektet som eventuelt kan bevirke til dette. For å få tak i det prosessuelle begrepet *styrking av livsmestringskompetansen* spurte jeg om det hadde forekommet endringer i tanker, forestillinger og handlinger i den perioden de hadde deltatt i prosjektet.

Intervjuene varte fra 1 til vel 2 timer, og var delvis livsløpsintervjuer, og delvis intervjuer om erfaringene fra deltakelsen i teaterprosjektet. Jeg benyttet Mp3-spiller, og transkriberte intervjuene selv. Alle deltakerne (også de som trakk seg) ga skriftlig samtykke til at lydopptaker kunne benyttes under intervjuet. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Intervjuguiden bygger på prinsipper hentet fra Kvale (2004 s. 80-81), og baserer seg på en fenomenologisk/hermeneutisk tilnærming. Ved svar der meningsinnholdet var uklart for meg benyttet jeg fortolkende spørsmål. I arbeidet med analysering av intervjuene benyttet jeg fenomenologisk analyse og meningsfortetting, som vil si at tolkeren i en fortettet form forsøker å reformulere meningsinnholdet i informantens uttalelser (jfr. Kvale 2004). Selv om jeg benyttet fortolkende spørsmål underveis i intervjuet, gjensto det likevel en del uklarheter i meningsinnholdet etter den første analyserunden. I disse tilfellene har jeg igjen foretatt visse tolkninger, som innebærer at det i enkelte tilfeller kan være min subjektive forståelse av utsagnets mening som kommer til uttrykk.

Jeg har forelagt for informantene den delen av teksten som berører direkte informasjon fra dem, inkludert sitater (kap. 6, 7 og 8), slik at de kan kontrollere om kravet til anonymitet er ivarettatt, og om meningen i utsagnene er kommet frem. (Se vedlegg 6). Teksten ble sendt direkte til de av informantene som fortsatt satt i fengsel. De av informantene som deltok i prosjektet fikk teksten sendt over e-post via Vardeteatret som prosjekteier. Jeg har ikke fått kommentarer på teksten fra noen av deltakerne. En av de ansatte har gitt tilbakemelding. Enkelte av informantene har jeg ikke fått tak i.

---

## 6.2 Utvalget

Da prosjektet startet medio august 2005 var det 11 deltakere med i prosjektet, syv menn og fire kvinner. Seks var løslatt ved prosjektstart (tre kvinner og tre menn), fem satt fortsatt fengslet (en kvinne og fire menn), men var innvilget frigang<sup>16</sup> for å delta i prosjektet. En av disse fem ble løslatt kort tid etter prosjektstart.

Av denne gruppen på 11 var det fem personer som sluttet i prosjektet etter 2-3 måneder. Hovedårsaken var rusmisbruk. En av dem døde. To brøt vilkårene for frigang og ble tilbakeført til lukket fengsel. To ønsket ikke å fortsette i prosjektet.

Prosjektet satt etter ca. tre måneder igjen med seks deltakere, to kvinner og fire menn. Alle disse har fullført prosjektet. En deltaker kom inn i prosjektet i forskningsperioden. Denne personen har jeg ikke intervjuet, og er således ikke en del av mitt materiale, men det bør nevnes at vedkommende fullførte prosjektet. Det var fire heltidsansatte i prosjektet, samt en masterstudent i teatervitenskap som fulgte prosjektet på heltid.

Jeg har intervjuet til sammen 12 personer, som kan plasseres i tre ulike grupper. Den ene gruppen omtales som *gjennomføringsgruppen*, og innbefatter de seks som fullførte prosjektet. Den andre gruppen omtales som *frafallsgruppen*, og omfatter tre personer som ble tilbakeført til fengsel. Disse ni er mitt primærutvalg. I drøftingen av empirien behandler jeg begge disse gruppene under ett. Jeg omtaler dem da som deltaker-gruppen eller deltakerne, både av anonymitetshensyn og fordi deres synspunkter når det gjelder teaterprosjektet i all hovedsak er sammenfallende.

Jeg har også intervjuet tre av de ansatte i prosjektet. I tillegg har jeg hatt en samtale med prosjektets kontaktperson i arbeidsmarkedsbedriften Indico.

Sitatene som er benyttet i oppgaven er, i den grad anonymitetskravet tillater det, ordrett gjengitt. Av anonymitetshensyn er sitatene imidlertid gjort kjønnsnøytrale.

---

<sup>16</sup> Frigangsordningen: Kriminalomsorgen kan gi innsatte tillatelse til å delta i arbeid, opplæring, program eller andre tiltak utenfor fengsel dersom sikkerhetsmessige grunner ikke taler mot det, og det ikke er grunn til å anta at innsatte vil unndra seg gjennomføringen av straffen.

### 6.2.1 Gjennomføringsagruppen

Da jeg møtte teaterprosjektet i mars 2006 besto det som nevnt av seks deltakere – fire menn og to kvinner. Alle ønsket å delta i undersøkelsen. Deltakerne var mellom 25 og 40 år. Alle så nær som én levde alene. En hadde barn. To av deltakerne bodde i overgangsbolig<sup>17</sup>. De var fengslet i hele prosjektperioden. Tre av deltakerne bodde i leilighet, én bodde på hybel.

Tre av deltakerne hadde ikke har vært dømt tidligere. De øvrige hadde fra to til syv tidlige dommer.

Alle hadde misbrukt rusmidler siden de var ganske unge. En hadde kun misbrukt cannabis, de øvrige også tyngre stoffer. Tre (fire?) ga inntrykk av at fengselsoppholdet hadde vært til hjelp for avrusning, som også hadde hjulpet dem til å holde seg borte fra rusmisbruk senere. To av de deltakerne som var løslatt oppga at de hadde misbrukt narkotika i løpet av deltakelsen i prosjektet. Dette var blitt diskutert i prosjektet og de følte de hadde fått god støtte i sitt arbeid for å bekjempe sitt misbruk.

Alle deltakerne som hadde dommer av noe varighet hadde deltatt i ulike tilbud under fengselsoppholdet. Tre opplyste at de hadde benyttet seg av det allmennfaglige undervisningstilbudet for videregående opplæring, og én hadde fullført videregående opplæring under fengselsoppholdet. Tre hadde deltatt i såkalte livsmestrings-programmer, og én hadde i tillegg gjennomført et omfattende kognitivt-psykologisk behandlingsprogram, hvilket vedkommende presiserte hadde gitt stort utbytte.

Fire av informantene hadde deltatt i kulturaktiviteter under straffegjennomføringen. Én hadde vært med i Vardeteatrets oppsetning ”Karl, den sarte sjel”, som ble satt opp og spilt ved Ila fengsel, forvarings- og sikringsanstalt i 2004. Én hadde en periode holdt gitarkurs for sine medfanger. Øvrige tilbud var innenfor musikk og bildeuttrykk. Tre opplyste at de hadde deltatt i sport og friluftaktiviteter.

Det var stor variasjon i oppveksten til de seks deltakerne. De hadde imidlertid noen felles trekk. Ingen hadde fullført videregående skole med unntak av vedkommende som fullførte

---

<sup>17</sup> Overgangsbolig er åpent fengsel, der beboerne er innvilget frigang for å kunne arbeide eller gå på skole utenfor fengselet. Overgangsboligene skal ha klare kontrollopplegg, men være mindre restriktive enn fengsler med lavere sikkerhetsnivå slik at innsatte får den nødvendige handlefrihet for overgang fra fengsel til det sivile samfunnet..

videregående under sin siste dom i fengselet. Det var også stor variasjon med hensyn til tidligere arbeidserfaring. To av de seks hadde erfaring fra lengre arbeidsforhold, mens de øvrige hadde liten eller ingen arbeidserfaring.

Alle hadde foreldre som var skilt. Alle var etnisk norske, og hadde vokst opp i Norge. De kom fra ulike kanter av landet, men alle hadde vokst opp i eller i utkanten av en by. En hadde bodd større deler av barndommen i fosterfamilie på en bondegård. De øvrige hadde hatt sin base hjemme hos sine biologiske foreldre under oppveksten.

Det kan se ut som om tre av deltakerne har vokst opp i familier som utad fungerte bra, med forholdsvis gode materielle vilkår. De fleste uttrykte å ha vokst opp i følelsesmessig belastede hjem.

#### **6.2.1.1 Intervjusituasjonen – gjennomføringsgruppen**

Intervjuene av deltakerne ble foretatt i Vardeteatrets lokaler. Jeg hadde hatt et informasjonsmøte med hele gruppen om undersøkelsen ca. en uke i forkant av oppstart for intervjuene, der jeg også delte ut et informasjonsbrev til hver enkelt deltaker (vedlegg 3). Ved oppstart av selve intervjuet undertegnet alle en samtykkeerklæring om at de hadde mottatt informasjon om undersøkelsen, og at de ønsket å delta under de forutsetninger som var presentert i informasjonsbrevet (vedlegg 5). Intervjuene forløp som åpne samtaler, og alle informantene var villig til å dele det de hadde av erfaringer. De ga uttrykk for at dette var et viktig prosjekt for dem.

#### **6.2.2 Frafallsgruppen**

Jeg har intervjuet de to deltakerne som ble tilbakeført lukket fengsel. I tillegg intervjuet en tredje person, også gjeninnsatt, som var delaktig i skriveprosessen, men deltok ikke i selve teaterprosjektet. Disse tre har jeg plassert i frafallsgruppen. De tre øvrige som falt ut av prosjektet har jeg ikke intervjuet.

Informantene i frafallsgruppen var mellom 22 og 45 år. Alle var ugift. En hadde barn. De ble alle dømt første gang da de var 16-17 år. To gjennomførte på tidspunktet for intervjuet en

dom på forvaring<sup>18</sup>, den tredje en dom på ca. 2 år. De hadde fra tre til elleve tidligere dommer.

Alle ønsket de å delta i Vardeteatrets neste oppsetning, enten som skuespiller eller som skribent eller begge deler.

To av de tre i frafallsgruppen opplyser at de hadde deltatt i flere av tilbudene i fengselet, både kulturtilbud, påvirkningsprogrammer, samtalegrupper og undervisningstilbud. En hadde vært aktiv både i forhold til musikk og teater i løpet av denne siste dommen. To gikk til behandling hos psykolog i fengselet.

De tre hadde ulik oppvekst. Den ene beskrev oppveksten sin som *”helt vanlig, standard norsk oppvekst”*. De to andre ga uttrykk for en barndom med store belastninger og vonde opplevelser.

Alle tre hadde fullført ungdomsskolen. To hadde videreutdannet seg i fengselet. To hadde lite arbeidserfaring. Den siste opplyste at han hadde jobbet mye med data, og hadde også undervist i dette.

#### **6.2.2.1 Intervjusituasjon – frafallsgruppen**

Intervjuene ble foretatt i besøksrom i fengslene (to forskjellige fengsler). Jeg hadde søkt de respektive regionadministrasjoner i forkant om å få gjennomføre intervjuene, som videresendte søknaden til fengslene. Et informasjonsbrev til den enkelte deltaker lå vedlagt søknaden (vedlegg 4). Innkomsten til fengslene var likevel ikke helt uproblematisk, og ingen av informantene var orientert på forhånd om at jeg kom. Ingen av dem var således klar over hvem jeg var, og hva jeg ville snakke med dem om. Alle ønsket imidlertid å medvirke i undersøkelsen, og de var deltakende og positivt innstilt.

Intervjuene var halvstrukturerte, etter en intervjuguide (vedlegg 2), men forløp som en fri og åpen samtale. Intervjuene varte mellom 45 minutter og en time.

---

<sup>18</sup> Forvaring er en straff som kan tas i bruk når det er begått en alvorlig forbrytelse og det er fare for gjentakelse. Forvaring skal gis et annet innhold enn ordinær fengselsstraff. Målet er å få forvaringsdømte til å endre atferd og dyktiggjøre vedkommende til et liv utenfor fengsel.

### 6.2.3 Primærutvalget sett under ett

De fleste av deltakerne, både de som gjennomførte prosjektet og de som falt fra, var såkalte ”tidligstartere” (Andreassen 2003). Samlet sett hadde de vært utsatt for store belastninger gjennom livet. Rusmisbruk hadde vært et gjennomgående problem. Flere hadde deltatt i ulike rehabiliteringstilbud tidligere. De fleste var gjengangere i forhold til strafferettsapparatet. Min erfaring gjennom undersøkelsen er likevel at utvalget var spesielt i den forstand at de hadde gjort noen valg og kommet til noen erkjennelser før de bestemte seg for å delta i dette prosjektet.

### 6.2.4 De ansatte

Det var fire heltidsansatte i prosjektet; daglig/administrativ leder, prosjekt-/kunstnerisk leder, kunstnerisk medarbeider og sosialfaglig ansvarlig. Det var en masterstudent fra Institutt for teatervitenskap som fulgte prosjektet. Hun gikk etter hvert inn som en del av staben. Prosjektet hadde knyttet til seg en sangpedagog som kom fast til Vardeteatret en gang pr. uke. Det hadde også en fast kontaktperson i arbeidsmarkedsbedriften Indico, som hadde ukentlige oppfølgingssamtaler med hver enkelt av deltakerne, rettet mot tiden etter at prosjektet var avsluttet

Jeg intervjuet kunstnerisk leder/prosjektleder, daglig/administrativ leder og sosialfaglig ansvarlig. Jeg hadde også en samtale med kontaktpersonen i arbeidsmarkedsbedriften Indico.

*Daglig og administrativ leder*, som også er koordinator for gjennomføringen av Vardeteatrets øvrige produksjoner, var arbeidsgiver for ansatte og deltakere i teaterprosjektet ”Hjelp, jeg er fri!”. Han har lang erfaring som leder og prosjektleder fra offentlig forvaltning og det private næringsliv, samt arbeid innenfor frivillige organisasjoner på sentralt og lokalt nivå.

*Prosjektleder/kunstnerisk leder* er utdannet ved Statens teaterhøgskole. Han var ansvarlig regissør/instruktør for produksjonen av forestillingen, og leder av teaterprosjektet.

*Sosialfaglig ansvarlig* var utdannet sosionom. Hennes ansvar var først og fremst å følge opp den enkelte deltaker gjennom individuelle samtaler. Hun ivaretok kontakten med fengslene og friomsorgskontorene, samt med øvrige samarbeidspartnere, først og fremst

arbeidsmarkedsbedriften Indico. Andre arbeidsoppgaver var å veilede kolleger, særlig i forhold til taushetsplikten, og i sosialfaglige og fengselsfaglige spørsmål.



---

## 7 Presentasjon av det empiriske materialet

Formålet med dette kapitlet er å synliggjøre teaterprosjektet slik jeg har fått det beskrevet, først og fremst gjennom forskningsdeltakernes egne beretninger. Jeg vil, der det er hensiktsmessig, sammenholde empirien med den beskrevne teori. I kapittel 8 går jeg nærmere inn på en analyse og drøfting av prosjektet sett i forhold til estetiske læreprosesser og livsmestring.

### 7.1 Teaterprosjektet "Hjelp, jeg er fri!"

Teaterprosjektet "Hjelp, jeg er fri!" er det andre teaterprosjektet Vardeteatret har iverksatt med dømte og tidligere dømte. Det første prosjektet, "Karl, den sarte sjel", omhandlet problematikken rundt forvaringsordningen<sup>19</sup>, og ble gjennomført innenfor fengelsmurene. "Hjelp, jeg er fri!" er en videreføring av temaet i "Karl, den sarte sjel", og forteller om hvordan det går med Karl når han blir løslatt. Kunstnerisk leder beretter:

Det stykket vi spiller nå begynner der hvor "Karl, den sarte sjel" stoppet, ved at en fange som het Karl blir løslatt og skal ut i samfunnet. Stykket handler altså om det å bli løslatt, og de utfordringene og problemene som kan oppstå i møtet med samfunnet. Sentralt er blant annet håndtering av rus-problematikk. Det er en dokumentar der vi viser gjennom stykket hva vi har opplevd.

Teaterprosjektet varte fra medio august 2005 til medio september 2006. Prosjektet spilte ca. 40 forestillinger som ble vist fra Tromsø til Kristiansand, inkludert en rekke fengsler.

Prosjektet omtaler seg som et rehabiliteringsprosjekt, med teater som virkemiddel. Målsetningen er "å få folk til å velge et bedre liv [...] uten kriminalitet" (daglige leder). Eller sagt på en annen måte: "At de [...] skal få et verdigere liv og aldri vende tilbake til fengselet" (prosjektsøknad 12.05.05).

Prosjektet er også et arbeidsmarkedstiltak. Det samarbeider nært med bl.a. Aetat/NAV og arbeidsmarkedsbedriften Indico, som hører inn under Kirkens bymisjon. Målet er at

---

<sup>19</sup>. Forvaring er én av tre særreaksjoner som etter lovendring 1. januar 2002 erstatter sikringsordningen. Forvaring kan bare idømmes tilregnelige lovbrøyttere. Personer som var utilregnelige i gjerningsøyeblikket kan idømmes særreaksjonene tvungen psykisk helsevern eller tvungen omsorg.

deltakerne skal kunne gå direkte fra teaterprosjektet og inn i en stabil arbeids- eller utdanningssituasjon.

### **7.1.1 Forprosjektet**

Planleggingen av ”Hjelp, jeg er fri!” startet våren 2004. Vardeteatret opprettet en kontakt med Batteriet<sup>20</sup> ved Kirkens Bymisjon, som ga dem faglig støtte og oppmuntring til å starte. Batteriet formidlet kontakt med Sosial- og helsedirektoratet for mulig økonomisk støtte. De fikk midler fra Sosial- og helsedirektoratet og Justisdepartementet til et forprosjekt 2004/2005. I tillegg fikk de midler fra Scheiblers legat.

I forprosjektfasen etablerte Vardeteatret kontakt med de nærliggende fengslene på østlandsområdet med sikte på å rekruttere deltakere. De avholdt informasjonsmøter i Oslo fengsel, Bredtveit og Østensjø fengsel. Prosjektet hadde allerede aktuelle kandidater blant dem som hadde deltatt i forestillingen ”Karl, den sarte sjel” ved Ila fengsel året før. Fire av deltakerne derifra sto i en løslatelsesposisjon, og ønsket å delta i ”Hjelp, jeg er fri!”.

Parallelt med denne prosessen var det etablert en skrivegruppe ved Batteriet med aktuelle kandidater som allerede var løslatt.

### **7.1.2 Teaterprosjektet**

Den 15. august 2005 møtte 11 personer på Batteriet, og teaterprosjektet ”Hjelp, jeg er fri!” var etablert. Prosjektet hadde på dette tidspunktet ikke klart å skaffe seg et permanent tilholdssted, og var på jakt etter lokale. De ønsket seg et hus ’med sjel og plass.’ ”Så plutselig ble dette huset ledig” (daglig leder). Etter ca. fire uker på flyttefot fikk de leie sitt nåværende tilholdssted, Rådhusgt. 19. (Dette er et gammelt bindingsverkshus med historie og sjel, og god plass.) Starten på prosjektet, uten fast tilholdssted, medførte mye turbulens og usikkerhet for deltakere så vel som for ansatte.

---

<sup>20</sup> Batteriet er et landsdekkende ressurscenter for organisasjoner og personer som arbeider mot fattigdom og sosial ekskludering. Tilhører Kirkens Bymisjon.

Av de 11 som var med i teaterprosjektet fra starten falt, som allerede nevnt, fem personer fra i løpet av de første 2 månedene. Årsaken var hovedsakelig rusmiddelmissbruk, men usikkerheten og ustabiliteten de første ukene kan også ha hatt betydning.

### 7.1.3 Mål og metode for prosjektet

Målet med teaterprosjektet var som nevnt at deltakerne skulle få et ”verdigere liv og aldri vende tilbake til fengselet”. Daglig leder presiserer målet:

Da blir det viktig å etablere Vardeteatret som en base eller en plattform som kan gi dem muligheten til å velge et bedre liv, som er et liv uten rus og kriminalitet. Dette betinger først og fremst at det er rusfritt på arbeidsplassen, og at de klarer å følge arbeidslivets regler.

Metoden beskrives som ”hele konseptet rundt teaterprosjektet, inkludert forestillingen” (daglig leder). Gjennom ”Hjelp, jeg er fri!” ønsket Vardeteatret å ta et initiativ til en grundig utprøving av teater og kultur som virkemiddel i rehabilitering av tidligere kriminelle (prosjektsøknad 12.05.05). (Se for øvrig vedlegg 7, som viser en spesifisering av tiltaket.)

Prosjektet benytter følgende metodiske virkemidler:

*Medarbeidersamtaler* med hver enkelt deltaker – ca. 1 gang pr. måned.

*Allmøtene.* Alle sentrale diskusjoner går i plenum, både spørsmål som gjelder fremdriften av prosjektet, og rammene som de alle lever under og må forholde seg til. Her får alle sagt sitt om hvordan de mener forholdene bør være om de fleste spørsmål som angår prosjektet og dets fremdrift.

*Eden* ligger til grunn for, og er retningsgivende for arbeidet med prosjektet, som en kontrakt. Alle har undertegnet eden, som har følgende ordlyd:

Med dette lover jeg å gjøre mitt beste og legger nå min stein inn i vår felles varde. Jeg lover å ha en positiv og deltagende innstilling og væremåte i forhold til det vi gjør i sammen. Jeg er klar over at teaterarbeid forutsetter et rusfritt arbeidsmiljø.

*Varden* besto i en mengde steiner med påskrift formulert av deltakerne. Påskriften beskrev forventninger den enkelte hadde til seg selv og til prosjektet i prosjektperioden, som for eksempel: samarbeid, ærlighet, åpenhet etc.

---

*Vardemetaforen* er en metafor som brukes mye i teaterprosjektet, - derav navnet

Vardeteatret. Kunstnerisk lederer beskriver metaforen:

Vi har alle gått mot en varde, og ser målet der oppe. Når vi går til varden forsøker vi å finne en sti gjennom lyngen eller opp gjennom bjerkelia. Og det er ofte vanskelig å finne den beste veien opp. Og når vi går oppover denne stien så kommer det nye mål bak neste varde igjen. Varden er aldri en konstant ting. Den slites av vær og vind, og vi har en tradisjon og en kultur om å legge en stein på varden når vi går forbi. Et av målene våre er på en måte at hver enkelt deltager skal komme i bevegelse, - begynne å gå sin vei, mot varden.

Et av virkemidlene var også de *ukentlige utfluktene*. Daglig leder beskriver: "Som da vi lå ute på Mustadkroken på Sollihøgda, eller da vi leide noen båter og dro på fisketur på fjorden og lagde fiskesuppe etterpå." Det å oppleve naturen sammen, det å oppleve hverandre i naturen, det har vært viktig. "Da var vi sammen på en annen måte. Ikke bare i et rom, på stoler, men ved å gå." De har også vært på gallerier, i museer og teater. "Vi har vært to ganger på Blackbox, og diskutert etterpå." Dette virket veldig positivt både på deltakerne og de ansatte. "Vi (de ansatte) måtte bruke oss selv på en helt annen måte."

*Improvisasjonsarbeid*. Det berettes at nær 80 % av manuskriptet ble til gjennom improvisasjonsarbeid. Gjennom dette hjalp instruktørene deltakerne å hente frem karakterer fra sine egne erfaringer. "Jeg tror de gikk mange runder på å drøfte egne historier og utvikle rollen. Bruke seg selv i dette. Og de var jo også med på å utvikle karakteren. Men de skulle ikke spille seg selv" (daglig leder). Det poengteres at utvikling av rollefigur og karakter på bakgrunn av egne erfaringer, gjennom improvisasjon og det å bruke kroppen, gir anledning til å skue tilbake på seg selv og reflektere over egen atferd og egne holdninger. I dette ligger muligheten for endring.

Teaterpedagogen Brian Way (1973) omtaler *karakterisering* som et sentralt begrep innenfor dramapedagogikken. Med karakterisering menes at en person både bevisst og ubevisst får en mer detaljert innsikt i andre menneskers vesen ved at man i fantasien setter seg inn i de omstendigheter som danner bakgrunnen for deres liv. Improvisasjonsarbeid stimulerer fantasien, og er et middel til å utvide menneskets bevissthet og erfaringer. Gjennom fantasien tolkes erfaringer og følelser, slik at bevisstheten forener følelser med betydning og mening (Vygotskij 1995).

#### 7.1.4 Menneskesyn og verdigrunnlag – demokrati, likeverd og myndiggjøring

Det vil alltid ligge et menneskesyn bak enhver teori og metode som er relatert til arbeid med mennesker, selv om dette ikke er analysert og eksplisitt uttalt. Dette vil være førende og retningsgivende for det innholdet og den formen som arbeidet får. Begrepet menneskesyn uttrykker grunnleggende oppfatninger om hva det vil si og være menneske, og relateres ofte til et sett av verdipåstander eller verdisyn som bygger på en erkjennelse av menneskeverd og humanistiske verdier og holdninger (Hammerlin og Larsen, 1997). Begrepet menneskesyn ”omfatter en forståelse av, og en forklaring på, menneskets vesen og menneskets virksomheter, og en vurdering av de verdimessige syn og holdninger som tillegges menneskets forhold til omverden” (Hammerlin og Larsen 1997, s. 16).

Det går ikke frem av intervjuene med de ansatte i teaterprosjektet at de eksplisitt har diskutert prosjektets menneskesyn. Ledelsen uttrykker imidlertid et klart verdimessig standpunkt ved å konstatere at prosjektet bygger på humanistiske verdier og likeverd mellom mennesker, og at målet er *å bygge et Vi*. Vi har tidligere sett at Sverre Moe oppfatter at en av forutsetningene for læring er at deltakerne opplever seg selv som en del av en sammenheng, som et aktivt Vi (Moe 2000, s 88-89). Prosjektet legger også vekt på en demokratisk styringsform som ”bygger nedenfra og opp.” Demokrati og likeverd er således to komponenter som har stått sentralt i prosjektet. ”Dette med eden og det å bygge nedenfra og opp – det bygger på likeverd. Det er viktig å møte deltakerne der de er og ikke la det de er dømt for prege relasjonen” (daglig leder). De er opptatt av respekt for deltakerne, og at deltakelsen skal bygge på frivillighet.

Intervjuene har vist at det har vært en stor endringsvilje blant deltakerne. Deltakerne beskriver selv at de har endret seg på mange områder i løpet av de seks månedene de har deltatt i prosjektet på en måte som har gitt dem tro på at de vil klare seg bedre etter at prosjektet er avsluttet. Jeg spør de ansatte om hva de tror mobiliserer denne endringskraften eller endringsviljen. Kunstnerisk leder gir følgende svar:

De opplever at de blir tatt på alvor. De blir møtt med respekt. De blir sett. De blir trodd på. Og de opplever at den tilbakemeldingen som de får – som de kanskje har fått lite av lenge før de kom i fengsel, og da er vi tilbake til oppvekst, barndom og alt mulig – de opplever at ”jeg er et menneske”. På lik linje med deg og meg.

Dette sitatet gjenspeiler en forståelse av deltakerne og bakgrunnen for deres handlinger som bygger på sympati. Det sier noe om hvorledes prosjektledelsen mener at deltakerne skal bli møtt og forstått, og menneskesynet de legger til grunn i arbeidet med dem. Daglig leder uttrykker sin verdimeslige holdning overfor deltakerne på følgende måte:

Ja, dette med eden vår – det å bygge nedenfra og opp – det bygger vel på likeverd. Jeg har aldri vært opptatt av hva de har sittet inne for. Med en gang vi startet og de begynte her, så ble det underordnet. Det viktige var å møte dem der de er. [...] Og dette med å bidra til at vi har et felles ansvar for dette huset. Altså forvalte et ansvar for et hus som er gammelt. De fikk ansvar for å låse huset når de hadde rengjøringsuke og sånne ting. [...] Og dette med kommunikasjon, og det med varden og steinen, [...] at de kunne være litt åpne og vise hensyn til hverandre ved å gi hverandre tilbakemeldinger med respekt ble viktig. Så når det gjelder menneskesyn så er det vel det å stole på og ha en tro på mennesket der det er.

Hammerlin og Larsen (1997) peker på at det er måten man oppfatter forholdet mellom individ og samfunn på som i hovedsak former ens menneskesyn. De skiller mellom to hovedperspektiver innenfor teorier om menneskesyn. Det ene perspektivet retter seg mot et utvendig eller atskilt forhold, der individet forstås som uavhengig av det samfunnet det lever i. Dette synet oppfatter personligheten enten som ensidig indrebestemt av det biologiske eller psykiske, eller det ser individet som totalt ytrebestemt av samfunnet. Det andre hovedperspektivet ser individ og samfunn i et indre vekselvirkende forhold, der individ og samfunn ses ut fra en integrert helhet. ”Man uttrykker ofte dette innvendige forholdet som individet *i* samfunnet, og samfunnet *i* individet” (Hammerlin og Larsen 1997, s. 19).

Sverre Moe (2000) peker på at ved forståelse av læring som ytrestyrte prosesser, vil menneskesyn og etikk aldri bli tematisert som et sosialt og relasjonelt tema. Det blir i stedet et lærerproblem, eller lærerens moralske bekymring. Når Moe snakker om indrestyrte læreprosesser sikter han til menneskets bestrebelser på å mestre seg selv i forhold til virkeligheten, og mener at læring først og fremst er noe eleven selv har ansvaret for. Følgelig må pedagogikken åpne opp for et slikt ansvar, sier han. Dette innebærer også en anerkjennelse av andres oppfatninger, kunnskap og erfaring, slik at respekt blir et sentralt begrep innenfor læring (Moe 2000). Men for å kunne ta ansvar for egen læring, og i ytterste konsekvens for sine handlinger og sitt fremtidige liv, er det nødvendig at mennesket opplever seg selv som aktør, ikke som offer for omstendigheter utenfor egen kontroll.

Prosjektets grunnholdning er som vi har sett at alle mennesker er likeverdige, en forutsetning for demokrati. Kunstnerisk leder uttaler:

---

Et av målene våre er på en måte at hver enkelt deltager skal komme i bevegelse. Begynne å gå! Sin vei. Vi setter rammer rundt oss selv, og vi lærer å respektere hverandres rammer. Vi kan være uenig i hvor rammen går. Men det er en del av det å leve i et demokrati.

Prosjektets menneskesyn bunner i en subjekt-subjekt-holdning som baseres på brukermedvirkning og likeverd. Det har likevel vært en viss uenighet blant de ansatte om hva som ligger i dette. Sosialfaglig ansvarlig, som bl.a. har bakgrunn fra arbeid i fengsel, peker på at det er viktig i et slikt arbeid å ha klart for seg at selv om man jobber mot likeverd i gruppen så er rollene langt fra likestilt.

Det er viktig å være klar over helt sånne grunnleggende ting i forhold til å jobbe med mennesker når man ikke står i likestilte roller. [...] Jeg ser på klienten som kunde og jeg som ansatt. Jeg liker også godt ordet klient. Jeg syns det tydeliggjør rollene, og det er viktig for meg. Så det med roller har vi snakket mye om. Og det er viktig. I et fengsel er det så veldig tydelig. Men det er aller mest viktig der det ikke er så tydelig. Å forstå mekanismene, og forstå sin egen rolle, og forstå det med makt og avmakt. Og så lenge vi kan gi dem sparken, så er vi ikke likestilt.

Daglig leder oppfatter det slik at de ansatte opererer med et noe ulikt syn på demokrati. På tross av målet om brukermedvirkning, er det et tydelig hierarki og lederskap i prosjektet. Han frykter at det derved kan oppstå en form for tilsørt demokrati og skjulte maktrelasjoner.

Vi (i ledelsen) har ulik erfaring, rett og slett. Min erfaring fra ledelse i næringslivet og staten gjennom mange år har ført til at en må prøve å forstå hvilken arena du er på, hva du kan si og gjøre. Mens xx har sin bakgrunn fra bl.a. Torshovteateret, og der var det liksom flatt. En form for konsensus, men som kanskje ikke er det. For allikevel vokser det jo frem en form for lederskap.

Jeg oppfatter likevel at ledelsen er grunnleggende enige om prinsipper som åpenhet, likeverd og brukermedvirkning. Følgende sitat fra daglig leder kan gi en god oppsummering om prosjektets menneskesyn, knyttet til mål og metode:

Vi har jo denne eden, og vi har den målsettingen om at vi skal kunne få folk til å velge et bedre liv. Vi skal ikke si at du skal få et bedre liv, men vi skal bringe deg inn til et punkt hvor du kan velge selv om du vil velge den veien eller den veien. At de skal mestre en del situasjoner på den veien, og at de ikke skal velge videre kriminalitet.. Ja, så er det jo en del av måloppnåelsen egentlig at man **skal produsere noe sammen**, og det er det kunstneriske målet.

Som det har gått frem av teksten til nå, ser man i dette prosjektet på mennesket som en del av et fellesskap, der individ og samfunn ses ut fra en integrert helhet. Samtidig anses

mennesket som autonomt og ansvarlig, som aktiv deltaker, ikke som et passivt objekt. I dette ligger at individet oppfattes som myndig. Dette menneskesynet samsvarer med teorier om estetisk erfaring og estetiske læreprosesser.

#### 7.1.4.1 *Hva mener deltakerne*

Samtlige deltakere ga uttrykk for at de ble både sett og hørt. De oppfattet strukturen i prosjektet som demokratisk. Flere mente at prosjektet hadde klart å opprette og opprettholde en balanse mellom en flat demokratisk modell, der alle opplevde seg som likeverdige og alle ble hørt, og en fasthet og en styrke gjennom et tydelig lederskap og en tydelig plan for fremdrift av prosjektet. Dette bekrefter en organisering basert på brukermedvirkning og likeverd. På tross av at flere hadde opplevd frustrasjon og følelse av kaos i perioder, skapte denne lederstilen en tillit og trygghet hos de fleste av deltakerne. Det kan se ut som om mange av frustrasjonene har vært nødvendige for å bringe dem videre. Dette kan belyses gjennom følgende sitat fra en deltaker på mitt spørsmål om de kunne peke på noe konkret ved prosjektet som fikk betydning for måten de tenkte på/reflekterte.

Ja, motgangene, irritasjonen. Overlegenheten til xx (kunstnerisk leder) blant annet, som hele tiden viser progresjon. Han er trygg i det han står i, han! Hadde vi ikke hatt han som leder... Forestillinger, datoer, klokkeslett og alt skjer jo riktig med dem! Vi får jo dette huset her. Vi får jo xxx! (sangpedagogen). Hvis jeg bare tar i mot hver eneste dag det de lærer meg, så må det bare bli bedre og bedre. Uten at de krever noe annet enn at jeg skal lære meg en tekst. At jeg skal ha det gøy sammen med de andre som er her... Jeg kommer ut av det med en jævla god følelse hele tiden.

En annen deltaker, som har bidratt mye med skriving av manus, svarer følgende på spørsmålet om vedkommende opplevde å bli hørt:

Ja, absolutt. De har jo på en måte en veldig demokratisk oppbygging her. En flat struktur. Man kan snakke med lederne her og.. Og når vi skriver manuset får vi muligheten til på en måte å forme det som skjer. Og hvis det er noe vi ikke er med på å si eller formidle så sier vi at nei, dette her vil vi ikke formidle.

På mitt spørsmål om dette ble godtatt i prosjektet, svarer vedkommende:

Selvfølgelig, hvis flertallet, ikke sant, det blir en sånn demokratisk greie, at hvis det er en som er uenig – hvis jeg har vært den ene da, så har det hendt at... under tid at jeg på en måte har blitt med på de ideene som man (flertallet) har blitt enige om gjennom diskusjoner. Og det tror jeg også er en ganske bra ting egentlig.



I denne avhandlingen er menneskesynet også tydeliggjort gjennom dannelsesbegrepet slik det er presentert av bl.a. Mollenhauer, Løvlie og Thavenius. De peker på at dannelsen/oppdragelsen har som mål å gjøre myndig, for å dyktiggjøre de unge i å delta i og videreutvikle samfunnet med demokrati som mål. Følgende utdrag fra intervjuet med en av deltakerne viser hvordan denne deltakeren opplever myndiggjøring som en drivkraft i arbeidet med seg selv. Spørsmålet mitt uttrykker om, og eventuelt hva som skiller teaterprosjektet "Hjelp, jeg er fri!", eller andre kulturaktiviteter, fra de ordinære programmene eller tiltakene innenfor kriminalomsorgen.

Det er det jo absolutt. [...] Der (i friomsorgen) er det mer på sånn derre ovenfra og ned-måter. Dem (i teaterprosjektet) er liksom ikke så autoritære, hvis du skjønner. Det er mer et samarbeid! Som vi må dra i land sammen. Og det er der jeg tror mange av de prosjektene til KIF<sup>21</sup> slår feil, for der har dem noen som skal være myndige eller autoritære og liksom skal være veldig styrende, i stedet for å la ting gå naturlig. Og da er de egentlig i utgangspunktet dømt til å feile før de har begynt.

I mitt oppfølgingsspørsmål spør jeg om den autoritære holdningen vedkommende har opplevd i friomsorgen fratar informanten egen kraft eller myndighet.

Det er ikke sånn jeg mente det. ... Jeg føler meg ikke på noen måte umyndiggjort hvis jeg drar på møte med KIF. Jeg er veldig bevisst på hvem jeg sjøl er, og bare stenger øra hvis det er noe jeg ikke vil høre, og uansett kjører på det jeg vil. De (friomsorgen) har ikke noe samarbeide.. så de blir ikke lyttet til.. De har ikke en taus avtale – skjønner du hva jeg mener, som jeg tror veldig mange egentlig søker uansett hva de driver med.. [...] Men jeg tror at der (i teaterprosjektet) var det veldig – jeg i hvert fall for min del følte at vi hadde et bra samarbeid på gang. Jeg følte meg ikke umyndiggjort, og ble respektert for den personen og de meningene jeg har. Og så respekterer jeg andre folk. Det var jo der jeg begynte å jobbe med meg sjøl, egentlig, for å si det sånn. Bestemme meg for hva jeg ville og ikke ville. Og det var da jeg bestemte meg for ikke å være kriminell noe mer.

Dette utsnittet er talende i forhold til den læringsmuligheten som ligger både i subjekt-subjekt-tilnærmingen, i deltakerperspektivet og i myndiggjøring. Tilsvarende opplevelser ble beskrevet av flere av de intervjuede deltakerne, både blant de som fullførte og de som falt fra.

---

<sup>21</sup> KIF er forkortelse for Kriminalomsorg i frihet.

## 7.2 Generelle erfaringer og utfordringer

Åtte av de ni i primærutvalget formidlet en ubetinget positiv erfaring med deltakelsen i teaterprosjektet, selv om alle ga uttrykk for at det hadde vært svært krevende og utfordrende. Den siste formidlet også positive erfaringer fra deltakelsen, men opplevde seg selv som så ulik de andre at vedkommende synes det hadde vært problematisk å gå inn i et samarbeid med dem. Informanten påpekte imidlertid at samarbeidet hadde bedret seg betydelig etter hvert.

Samtlige påpekte altså at det hadde vært en særdeles tøff erfaring. Deltakergruppen var satt sammen av svært ulike personligheter. Enkelte opplevde prosjektet som kaotisk til tider. Rusproblematikk og rusavhengighet spilte en stor rolle for flere av dem, noe som selvsagt influerte på hele gruppen og samspillet dem i mellom (inkludert de ansatte). De pekte også på at dette var et helt nytt prosjekt som enda var under oppbygging og ikke helt hadde funnet sin form. Alle var imidlertid opptatt av å få etablert et godt samarbeid og samspill i gruppen for å få til et godt prosjekt, både jobb-/teatermessig, og som et personlighetsutviklings- og rehabiliteringsprosjekt.

De seks som fullførte prosjektet ga alle uttrykk for at det hadde skjedd en god utvikling den senere tiden og at samspillet og samarbeidet i gruppen hadde bedret seg betydelig.

Jeg tror vi er en fin sammensmurt gjeng, og vi har fått respekt for hverandre. Det er klart det er noen som er litt mer i tøttene på hverandre enn andre, men det har ut av et ekstremt kaos og nesten hat mellom diverse folk oppstått respekt, og de har kommet seg videre. (Deltaker)

De fleste så på dette som et personlighetsutviklings- og rehabiliteringsprosjekt fremfor et arbeidstreningsprosjekt. En av deltakerne betraktet det mer som et vanlig arbeidstilbud, men likevel spesielt, fordi det var rettet mot kreativ virksomhet. For flere av dem var imidlertid selve arbeidsforholdet en viktig erfaring i seg selv, bl.a. fordi det ga dem en struktur og en ramme som de ikke før hadde hatt i livet sitt. Dette ga en trygghet og en følelse av fellesskap som opplevdes som sentral for å mestre hverdagen. En av deltakerne beskriver dette som følger:

Det er første gang jeg har hatt en 9-4-jobb.. Og jeg er her hver dag.. Og jeg har blitt glad i jobben, og jeg har blitt glad i menneskene og.. kanskje også mer glad i meg selv... Det gir meg et sett med verdier som er veldig... det gjør meg lissom glad i.. på en måte å utforme noe i fellesskap med noen. Så har jeg på en måte blitt en del av et samfunn som jeg ikke har følt meg som en del av tidligere.

### 7.2.1 Selvutvikling/personlighetsutvikling

Åtte av de ni deltakerne sa at deltakelse i prosjektet hadde hatt stor betydning for deres egen selvutvikling. Disse påpekte at denne siden ved prosjektet ble opplevd som svært sentral for dem, nesten som det viktigste ved hele prosjektet. De fastslo at det å ha et rimelig godt og avklart forhold til seg selv nesten er en forutsetning for å kunne mestre samfunnsdeltakelse etter et så tøft liv som de hadde levd, og at deltakelsen i "Hjelp, jeg er fri!" spilte en sentral rolle i dette arbeidet. En deltaker uttrykte det slik:

Jeg skal referere til en refleksjon jeg hadde ganske tidlig i prosjektet... Vi begynte med noe kreativt.. og skulle male litt forskjellige ting. Og jeg skjønnte da at dette prosjektet her har kapasitet til å frigi den siste mørke biten i meg. Ikke fjerne den, men frigi den, så jeg kan jobbe med den... Og det er det billedlig fortalt dette prosjektet har gitt meg mulighet til. Jeg er blitt mer ledig i kroppen. Jeg er ikke lenger det låste stive mennesket. Det Vardeteatret har gjort for meg er å gi meg muligheten til å jobbe direkte med kjærligheten, - først og fremst kjærligheten til meg selv da. En ting er å lese bok om det, det fins masse bra litteratur, men det skal erfares og kjennes. [...] Dette er jo et personlighetsutviklingsprosjekt. Dette er livsmestring. Det har hjulpet meg å komme til meg selv.

Kreativitet ble av flere sett på som sentralt i arbeidet med egenutvikling. På spørsmål om hva deltakelsen i teaterprosjektet har betydd, svarer en:

Ja, det er jo en del å si om det. Det er jo en kreativ utvikling. Man blir jo utfordret til å skrive, til å dikte, til å komme med innspill. Vi sitter og diskuterer scenene. Legger til og trekker fra, forandrer på replikker. Eller vi skriver utkast til nye scener. [...] Det er en utfordring å kunne stille på nullpunktet som xx sier, altså å kunne legge i fra seg de blokkeringene man har, og de redslene man har, også bare stille på null og bare spille scenen. [...] Så det er jo helt klart veldig utvikling som selvutvikling. Ser på den forestillingen vi hadde på Ila, vi fikk så mye ros, ikke sant, vi gikk jo på skyer... Det var også en veldig god opplevelse den prøveforestillingen vi hadde her. Det var en god følelse.

En av deltakerne, som sier om seg selv at vedkommende har sosial fobi, hadde nok strukket seg veldig langt på de fleste områder gjennom deltakelsen i prosjektet, også på det

emosjonelle feltet. ”Jeg prøver å presse meg selv på det området óg. Vi har hatt en del improvisasjonstimer.. og har fått oppgaver rett og slett. Spill det, spill det. Vær den, vær den.. Så da må man jo tørre da, og slippe seg fri. Spille!” Personen mente at deltakelsen i prosjektet bl.a. hadde hjulpet med å få bukt med sin sosiale angst:

Jeg tror at dette er den aller aller beste medisinen for ... i hvert fall for sosial fobi, men også for andre som har problemer med å takle livet og som kommer ut av fengselet og... Det er helt klart antageligvis det vanskeligste å gjennomføre. Men hvis man klarer å gjennomføre det, så er det helt klart det beste. Man får veldig mye resultater av det.

Opplevelse av *selvtillit* eller *selvfølelse* var sentralt for de fleste når de reflekterte rundt sine tanker om følelser, og de pekte på den styrken som dette gir for livsmestring.

Et av spørsmålene rettet seg om de hadde erfart at deltakelsen i prosjektet influerte på synet på, og tankene om seg selv. En beskrev dette slik: ”Jeg er på vei til å like meg selv. Akseptere at jeg er blitt eldre. Du er ikke 20 år lenger – den er ikke helt grei enda. Men den er på god vei. Men faktisk så begynner jeg å bli litt glad i meg selv.”

En annen svarte følgende:

Du får igjen selvrespekten din på mange måter. For spør de deg om en oppgave, så gjør du den oppgaven, så blir man fornøyd for du gjør oppgaven. Det viser seg at det betyr noe, - på den måten så bygger du opp selvtilliten din igjen, ikke sant. Mange som er rusmisbrukere de har jo ikke selvtillit. Så når de kommer inn der (i Vardeteatret), så begynner de å se livet på en annen måte.

Å føle respekt for seg selv er nødvendig for å kunne se seg selv som en del av et fellesskap, og å kunne fungere innenfor dette. Selvrespekt er således nødvendig for mestring.

### 7.2.1.1 Perspektivtaking

Utvikling av selvet er således en intersubjektiv handling, og nært knyttet til det å kunne sette seg inn i andres situasjon og roller, og derved ta de andres perspektiv. Å ta andres perspektiv, er en forutsetning for meningsfylt samhandling (G. H. Mead 1992, S. Bråten 1997). I arbeid med teater tydeliggjøres dette forholdet. Teaterprosjektet vil derfor være en god arena for å oppøve en kompetanse i perspektivtaking. Dette ble også opplevd som vesentlig i mitt datamateriale. En av deltakerne beskrev dette på en forbilledlig måte:

Man må jo, når man skal spille en scene eller når man skal spille en rollefigur, først sette seg inn i den rollefiguren. Og så spille. Men man må også sette seg inn i dynamikken i scenen. Man må forstå spillet. Man må ikke bare se det fra sin egen rollefigurs side, men også fra motspilleren sin side egentlig. [...] Så det er egentlig noe man kan ta med seg som en god trening.

S. Bråten peker på at gjennom perspektivtaking oppstår muligheten til å foregripe den andres respons og derigjennom tilpasse sine egne handlinger og utsagn (S. Bråten 1997). Følgende sitat viser denne gjensidige tilpasningsprosessen som et nødvendig utgangspunkt for å oppnå meningsfylt samhandling:

De allmøtegreiene er ganske bra, for du får jo pratet. Jeg har en tendens til å prate for mye, men det er veldig bra, for da får jeg sett an reaksjoner. Så nå begynner jeg – jeg har lært mer og mer... For når jeg vil ha frem noe viktig har jeg en tendens til å stikke ut alt for mange avstikkere, så når poenget kommer frem en eller annen plass inni der, så har de ikke fått det med seg. (Deltaker).

Daglig leder utdyper dette fra sitt ståsted:

Men vi så jo etter hvert da, at noen stoppet seg selv, fordi de hadde fått tilbakemelding. To personer sa positivt at de stoppet seg selv fordi at de merket at nå tok de ut hele følelsesregisteret sitt. [...] Og så visste de at her satt det personer som hatet at folk bare øste ut av seg og brukte tiden på det. Så da greide de å begrense seg. Det er også en erkjennelse etter en del tilbakemeldinger.

### 7.2.1.2 Rolletaking

Prosessen med å skulle gå inn i roller, og bli instruert inn i roller oppleves som svært utfordrende, men ser ut til å ha stor betydning for egenutviklingen. På spørsmål om de kan se noen sammenheng mellom, eller trekke noen erfaringer fra rollen i teateret, til den rollen de spiller i sitt eget liv, svarer en:

Ja, jeg legger noe av meg selv i spillet.. Og det gjør godt, samtidig som det av og til kan koste mye, for det blir så nært. Men, og ja, som jeg sier til xx (kunstnerisk leder), at selv om jeg står her og ikke nødvendigvis liker å bli instruert eller liker det du sier, så betyr ikke det at jeg ikke vil ha det. Føler jeg motstand så er det bare bra. En motstand består jo av noe. Men det var kanskje det tyngste i begynnelsen for meg.. Når instruktøren kommer helt opp i ansiktet ditt og forteller deg hva du heller må gjøre, så er det jævlig sårt. .. Noe så nært som å vise følelser. ”Du er ikke trist nok!” Hvem i helvete er du som skal fortelle meg hvor trist mitt liv er!! (Deltaker.)

### 7.2.1.3 Identitet og tilhørighet

Flere av informantene la stor vekt på hvor viktig det er å oppleve tilhørighet til andre mennesker. Følgende sitat viser hvordan dette virker inn på mulighet for læring.

Det å føle tilhørighet til noen – det er hovedsaken. Når man blir løslatt fra fengsel føler man seg ganske naken og ensom. Med tilknytning til Vardeteatret har man jo en tilhørighet. Så vil du på den måten også lære andre personer å forstå, forholde deg til andre mennesker på en annen måte enn du tidligere er vant til. [...] Gjennom tilhørighet til noen vil man kunne begynne å tenke annerledes, fordi man har noe å forholde seg til. Hvis man ikke har dette vil man tenke: Hjelp, hva gjør jeg nå? Da søker man lett tilbake til det gode gamle. Men med Vardeteatret så søker du til noe, som er... hvor du får tilhørighet, samtidig som du endrer deg og tenker positivt på helt andre måter.

## 7.2.2 Rusavhengigheten

Den største utfordringen for prosjektet, både for deltakerne og de ansatte, var rusavhengigheten. Prosjektet hadde kontakt med en lege/psykiater ved Veksthuset ved Gaustad sykehus, som i startfasen holdt et tre dagers kurs om forhold omkring rus. Samtlige av deltakerne, også de som falt fra, har i intervjuene uttalt seg positivt om dette kurset. De mente at dette kurset var svært nyttig for dem, og det fikk dem til å reflektere på en ny måte omkring sitt eget rusbruk. På bakgrunn av dette kurset lot de seg også motivere til å la seg teste i forhold til sin egen rushistorie, og alle, så nær som én, ble vurdert som rusavhengige. Den siste var i gråsonen. I etterkant av dette kurset utspant det seg intense diskusjoner i prosjektgruppen som ga de ansatte verdifull informasjon om den enkeltes holdning til rusmisbruk. Dette ble et viktig utgangspunkt for videre samtaler om, og grensesetting i forhold til rus gjennom prosjektperioden. ”Ja, alle hos oss har jo en rusavhengighet. En var på grensen, resten hadde en rusavhengighet. Så vi har jo turnert det på sett og vis, med status nå at de har i hvert fall greid seg” (daglig leder, intervjuet ved prosjektslutt).

Et par av de løslatte deltakerne hadde sprekker på rus etter at de startet i prosjektet. Dette var et sentralt tema i gruppen i perioder, og skapt mye uro og store utfordringer for samarbeidet og arbeidet med forestillingen.

Det skar seg litt for xxx og meg små deler av sommeren, ja. Og når dette nærmet seg (oppstarten av prosjektet) så skar det seg jo forferdelig for både xxx og for meg. Så til å begynne med så var jeg mye sykmeldt og prøvde å få bukt med skrekken og dritten jeg hadde klart å samle meg opp og rote meg opp i. [...]. Så fikk jeg kniven på strupen her, og så var det bråstopp... Når du blir labil og er mye sliten mentalt og fysisk... Hvordan skal du komme deg ut av slitenhetsfølelsen når du har ansvar og forpliktelse (overfor prosjektet). Og det har jeg ikke hatt på 10 år, så jeg lette jo etter billige løsninger... men gudskjelov så hadde jeg helheten, rusmisbruket på to års avstand (pga fengslingen). Så jeg var sterkere. Jeg klarte å stoppe det og det ble tatt herfra på en fornuftig måte! [...] Det er kun på grunn av rus at jeg har vært borte (fra prosjektet). Men så.. det er masse som skjer med en sjøl. Og mye av den motstanden som skjer med en sjøl gjennom Vardeteatret den hadde jeg aldri fiksa hvis jeg skulle levd med den i en annen type setting, pluss at jeg hadde måttet holdt livet mitt hemmelig. (Deltaker)

Tre (el. fire) av deltakerne ga uttrykk for at fengselsoppholdet hadde vært til hjelp for avrusning, som også hadde bidratt til at de holdt seg borte fra rusmidler senere.

Det største problemet som jeg ser, det er rusforbruk. Så lenge man på en måte ikke har kontroll over seg selv, så er det lissom vanskelig da. Så innmari vanskelig. Men jeg har tro på at jeg skal klare meg etterpå. Fordi jeg på en måte har klart å frigjøre meg fra avhengighet før soning. Og gjennom soning har jeg klart å holde meg... Altså soningen i seg selv har også sikkert hjulpet meg til å holde meg borte i fra det... Jeg tror at Vardeteatret er en veldig gjeldende del, en tungtveiende del. (Deltaker)

På spørsmål til en av deltakerne som har vært rusavhengig i mange år, om hva deltakelse i teaterprosjektet til nå har betydd, er svaret: "Nå skal jeg bli så teit at jeg skal si at dette her er jo bare et svar på alle mine bønner om å gi meg noe som kan være større enn russuget."

### 7.2.3 Fremmøtet

Et forhold som skapte mye frustrasjon var ustabilt fremmøte. Samtlige, både deltakere og ansatte, opplevde at dette i perioder fungerte dårlig og skapte mye uro. En av deltakerne, som også deltok i teaterforestillingen som ble satt opp på Ila fengsel, pekte på dette. På mitt spørsmål om han kan si noe om forskjellen mellom det å arbeide med et slikt prosjekt i og utenfor fengsel, svarer han:

Det som står klarest frem er jo selvfølgelig oppmøtet. I fengsel veit du jo hvor folk er, og hvis folk ikke møter på prøve så var det jo bare å gå ned å hente dem. Men her forsvinner jo folk og svarer ikke i telefonen sin og de blir borte og... Så sånn er det jo stor forskjell.

## 7.2.4 Allmøtet

Hver dag startet med et allmøte (jfr. pkt. 7.1.3). Her gikk bl.a. diskusjoner om den enkeltes forpliktelser overfor fellesskapet og hvilke konsekvenser det får for fremdriften dersom ikke forpliktelsene ble oppfylt. Et tilbakevendende tema var diskusjon av reaksjoner på brudd på de bestemmelsene som fellesskapet var blitt enige om. Allmøtet hadde således en sentral plass i prosjektets metodikk.

Allmøtet ble opplevd som en stor utfordring for de fleste av deltakerne, spesielt i startfasen. Møtet startet med at hver enkelt deltaker etter tur tok en stein fra "varden" (jfr. pkt. 7.1.3). Den som hadde steinen kunne si litt om seg selv, hva som hadde skjedd siden i går, og hvordan de hadde det her og nå. Steinen ble deretter levert til sidemannen. (Prosedyren ble omtalt som *steinen rundt*.) Dette åpnet for å dele personlige forhold og opplevelser som både var vanskelig å snakke om, og å høre om. Det var frivillig om man ville ta ordet i denne runden, og noen åpnet seg mer enn andre.

Deretter ble spørsmål angående fremdrift av prosjektet drøftet, inkludert den enkelts ansvar for praktiske gjøremål. Her ble også problematiske spørsmål som gjaldt den enkelte deltaker berørt, som hvorfor man ikke møter i tide eller møtte dagen i forveien, og de konsekvensene dette får for fremdriften av prosjektet/forestillingen, for samarbeidet, for arbeidsmiljøet etc.

Selv om det var vanskelige ting som ble berørt i dette møtet, sa alle så nær som én av deltakerne at de opplevde allmøtet som positivt, og at dette var nødvendig for samarbeidet og samspillet i gruppen. Allmøtet hadde skapt et sterkt samhold og en god fellesskapsfølelse, og ble opplevd som viktig for å kunne drive et prosjekt som dette. De fleste ga uttrykk for at den åpne dialogen i allmøtet også hadde gitt et rom for å bli sett og hørt og tatt på alvor. Dette ga en opplevelse av likeverd og myndiggjøring. På tross av disse positive erfaringene var nok mange likevel av den oppfatning at flere kunne ha moderert seg i forhold til å åpne for personlige problemer. Men kun én deltaker uttrykte seg negativt om verdien av dette møtet: "Jeg er dritt lei det [allmøtet] noen ganger, for å være helt ærlig. Steinen rundt og de tingene der. Jeg går til min psykolog hvis jeg har noe å prate om."

Blant de ansatte var meningene om allmøtet delt. Daglig leder uttrykte en frykt for at ledelsen har tatt ut for mye uenighet seg imellom i allmøtet om spørsmål som egentlig ikke hørte hjemme der. Etter hans mening hadde deltakerne vært for mye involvert i forhold og



---

problemer som tilhørte staben. ”Syns det var dumt å involvere dem i noe som ikke hørte til der, så det må vi lære noe av og gjøre noe med.” Uenigheten dreide seg blant annet om grensesetting, og hvorvidt det var riktig å diskutere sanksjoner på regelbrudd overfor enkeltpersoner i plenum. Informanten opplevde det imidlertid ikke som udelte negativt at deltakerne fikk et innblikk i at ledelsen ikke alltid var enige. Han mente at det også kunne ligge noe positivt og læringsbefordrende i dette. ”Dette er jo en del av livet som sådan. Men hadde det skjedd til stadighet ville det vært ødeleggende.” Informanten mener også at spørsmål om grensesetting og sanksjoner *kan* høre hjemme i allmøtet. ”.. det er veldig viktig at vi diskuterer slike ting med gruppa, og at det er akseptert. For da vil de aller fleste se behovet (for grenser) i en eller annen form. For de ser at det går ikke an å bare være i fri flyt.” Han anså det imidlertid som viktig at spørsmålene ble drøftet i staben på forhånd, slik at det er en viss enighet blant personalet når saken legges frem for gruppa. Han mente derfor det vil være riktig å lage klarere retningslinjer for hvor og når man tar opp ulike problemer.

## 8 Analyse og drøfting

For å avdekke om teaterprosjektet påvirket deltakernes livsmestringskompetanse, ba jeg dem fortelle om erfaringene med å delta i prosjektet. Vi har sett at estetiske læreprosesser retter seg mot endringer i tanker, forestillinger og handlinger. For å undersøke mulige endringer på disse områdene operasjonaliserte jeg spørsmålene til å omhandle språk, kommunikasjon og lytting. Fordi estetiske læreprosesser ikke bare er knyttet til intellekt, men også til følelser og sanser, ønsket jeg i tillegg å undersøke hvordan deltakernes følelsesopplevelser virket inn på en eventuell endring i tanker, forestillinger og handlinger. Dette vil være elementer som inngår i analysen.

Estetiske læreprosesser innebærer, som vist, et møte mellom egne personlige opplevelser, erfaringer og kunnskaper og andres, via et medium. Et slikt møte åpner muligheten for å se nye sammenhenger, få ny kunnskap og nye erkjennelser. Dette åpner også for å kunne sette seg inn i andres tenkemåte og vurderinger og derved ta andres perspektiv, som igjen fører til at ens forestillingsevne og -muligheter utvides.

Med dette som utgangspunkt vil jeg søke å besvare mine to problemstillinger som skissert innledningsvis. Først vil jeg se på om bruk av teater/drama i arbeid med straffedømte og tidligere straffedømte kan føre til estetiske læreprosesser. Et sentralt spørsmål i denne sammenhengen vil være om teaterprosjektet "Hjelp, jeg er fri!" er et egnet medium for slike prosesser. I denne forbindelse vil jeg blant annet se på teaterprosjektets form og innhold, og undersøke betydningen av dette for estetisk læring. Jeg vil også diskutere hvorledes teaterprosjektet kan bevirke til gode og meningsfulle relasjoner for utvikling av estetiske læreprosesser.

Min andre problemstilling, om estetiske læreprosesser kan styrke deltakernes livsmestringskompetanse, vil jeg søke å besvare gjennom å undersøke forbindelsen mellom estetiske læreprosesser og livsmestring. Livsmestring er i denne oppgaven definert som måten man forholder seg til og forstår omverdenen på, men også til den enkeltes forhold til seg selv og til hvordan den enkelte behersker samværet med andre i ulike situasjoner (jfr. pkt. 1.3). Livsmestring er således et dannelsingsmål. Dannelsingsmålet som er knyttet til estetiske læreprosesser er forbundet med friheten til å kunne forholde seg til seg selv og verden, og kunne håndtere det mangetydige og motsetningsfylte (jfr. pkt. 2.3).

---

Forbindelsen mellom estetiske læreprosesser og livsmestring ligger altså i det å kunne forholde seg både til omverdenen (samfunnet), og til seg selv og til andre mennesker. Begge danningsmålene rommer et dialektisk forhold mellom individet og det omkringliggende samfunn. Vi ser imidlertid at livsmestringsbegrepet er mer åpent, eller mindre spesifikt, idet det kun er relatert til *måten* å forholde seg til verden og til andre på, mens estetiske læreprosesser gir en *beskrivelse* av hva dette forholdet innebærer. I det estetiske ligger at møtet eller samværet med andre bevirker til at man oppdager nye sammenhenger, som samtidig åpner for muligheter og nyskapninger. Begge danningsmålene inneholder imidlertid et møte mellom subjektet og verden og subjektet og andre mennesker, og forutsetter således *dialog*. ”Frembruddet av det nye skjer i dialogen mellom meg og de andre” (Løvlie 1990). I dette ligger den teoretiske sammenkoblingen for analysen. Drøfting av min andre problemstilling vil derfor være knyttet til forekomsten av estetiske læreprosesser.

Jeg vil imidlertid påpeke at det ligger en stor grad av mestringskompetanse i bare det å fullføre et så krevende prosjekt. Det foreligger også pr. oktober 2007 noen gode enkeltresultater.

Som støtte for analysen vil jeg benytte Claus Jessens analysemodell. Denne vil være anvendelig for å forstå feltet kulturpedagogiske og estetiske læreprosesser (Jessen 1996 i Aulin-Gråhamn red. 9/2002). Jessen viser til det han omtaler som den *kulturelle virksomhetssfære*, som inneholder fem sentrale virksomhetsformer som han oppfatter som karakteristiske og nødvendige for læring. Virksomhetsformene benevnes som: *produksjon*, *refleksjon*, *relasjon*, *emosjon* og *kommunikasjon* (Jessen i Aulin-Gråhamn red. 9/2002 s. 11). Han mener sågar at disse virksomhetsformene er nødvendige for menneskets eksistens.

En teaterproduksjon er eksempel på en kulturell virksomhetssfære. Jessen peker på at i arbeidet med en teaterforestilling har man mulighet til å skape forutsetninger for en rekke læreprosesser i alle faser av produksjonen (Aulin-Gråhamn red. 9/2002).

## 8.1 "Hjelp, jeg er fri!" – et egnet medium for estetiske læreprosesser?

I drøftingen av min første problemstilling, vil jeg først undersøke om dette teaterprosjektet var et egnet medium for estetiske læreprosesser. Diskusjonen av dette spørsmålet vil jeg knytte til den første virksomhetsformen i den kulturelle virksomhetssfæren, nemlig *produksjon*.

Jessen poengter at uavhengig av hva vi produserer er det viktig at produksjonen tar utgangspunkt i selvopplevde behov og problemstillinger som bygger på egne erfaringer. Han knytter ikke dette eksplisitt til estetiske læreprosesser. Begrepet estetikk forstås imidlertid av flere som *det som erfares, via sansene* (Aulin-Gråhamn og Thavenius 9/2003, Løvlie 1990, Nielsen 1996 i Aulin-Gråhamn, Persson, Thavenius 2004). I dette ligger en sammenkobling mellom det kroppslige og det sanslige.

I samtale med kunstnerisk leder går det frem at prosjektet baserer sin virksomhet på den enkelte deltakers erfaringer, både sanselige og kroppslige, slik at muligheten for estetiske læreprosesser vil være til stede:

Prosjektet er ikke bare basert på teori, det er også basert på livserfaring. De har gjort det, de har handlet det, det har vært i hele kroppen deres. Det er derfor det ofte er slik at å lave en forestilling – slik jeg selv ofte opplever det – at det kan gi mer energi enn det tapper energi.

Det informanten beskriver er en estetisk læreprosess eller en estetisk erfaring, og beskrivelsen peker mot at produksjonen/teaterprosjektet vil kunne være et egnet medium for estetiske læreprosesser.

Jeg vil i det følgende søke å bekrefte dette gjennom informantenes opplevelser og erfaringer med prosjektet.

### 8.1.1 Dialogteateret – begrunnelse for kunnskapens form og innhold

Mitt neste spørsmål dreier seg om hvilken betydning teaterprosjektets form og innhold har for estetiske læreprosesser.

---

Jeg går tilbake til Jessen, som peker på at en produksjon først og fremst krever *refleksjon*, ved at man tenker igjennom og begrunner for seg selv hvilken type produksjon man vil lage, hvordan man vil gjøre det etc. Jessen påpeker videre at pedagogikk innenfor den kulturelle virksomhetssfære vil bestå i en prosess, som kan beskrives i *dynamiske, objektive og subjektive* termer, med den lærende i sentrum (Jessen i Aulin-Gråhamn red. 9/2002).

Innenfor kulturpedagogikken vil det alltid dreie seg om forholdet mellom form og funksjon eller innhold, mellom formalisert og funksjonalisert læring og sosialisering. Det vil være en kontinuerlig avveining om det kulturelle uttrykket som skal læres eller studeres er en ferdighet eller en form som har en egenverdi, eller om det dreier seg om et steg på veien utenfor den pedagogiske situasjonen (Aulin-Gråhamn red. 9/2002). Dette viser hvordan pedagogikk kan analyseres i dynamiske termer.

Proessen kan videre analyseres ut fra hvordan den kan beskrives. Da vil det omhandle objektive kriterier, som det innholdet og den formen man velger. Jessen peker på hvordan man i ulike pedagogiske forløp kan se at tyngdepunktet forskyves i den ene eller den andre retningen, slik at det som kan se ut til å dreie seg om form i virkeligheten kan være det egentlige innholdet og vise versa (Aulin-Gråhamn red. 9/2002).

Kunstnerisk leder fortalte at det i deres oppsetninger hovedsakelig er innholdet som er bestemmende for forestillingens forløp fremfor formen: ”Jeg har alltid, hvis jeg skal se ut i fra teateret, vært opptatt av å begynne med innhold. Hva spiller vi? Hvorfor spiller vi det? Hvor kan vi gjøre research’en?”

Det er naturlig at det er innholdet det har vært mest fokusert på i denne produksjonen, fordi det interaktive teateret alltid vil være basert på det som opptar deltakerne. Det er i hovedsak deltakerne som har bestemt innholdet i teaterprosjektet, på bakgrunn av erfaringer med det å bli løslatt fra fengsel og (re)etablere seg i samfunnet. Kunstnerisk leder fortalte videre:

Vi har samlet stoff hele tiden. Vi har laget gruppe-prosesser hvor vi har tatt opp temaer. Snakket om alt – for eksempel – vi har snakket om sedelighet. Noen av dem har jo den problematikken. Er selv offer og overgriper. Vi har snakket om – hva er det å syte. Noen vil ikke ha, og provoseres av, all denne sytingen og unnskyldningen. Vi har satt ord på de forskjellige tingene på denne måten og skrevet det ned i allmøteprotokollen vår. Så dette var begynnelsen til manus. Så du kan si – skriveprosessen har noe med hverdagsmestringen å gjøre. Vi kaller dette en teaterdokumentar. Vi har gjort intervjuer. Og lest i aviser. Gått og hentet stoff på nettet. Gått på biblioteket. Konkrete arbeidsoppgaver. Hentet inn tematikk. Hentet inn statistikk. Hentet inn fra for eksempel le Monde – avisen som vi bruker.

Men formen har også vært helt sentral i teateroppsetningen. Vardeteatret og teaterprosjektet "Hjelp, jeg er fri!" har valgt å benytte dialogteaterformen fordi de mener at dialogteateret "gir effekt gjennom endring av holdninger og atferd over tid" (søknad til Norsk Kulturråd, februar 2006). Dialogteaterformen vil også kunne åpne for å gi prosjektet en estetisk form, fordi dialogteateret betinger et møte mellom de enkelte skuespillernes erfaringer og publikums, via et medium. Dette gir anledning til å skue tilbake, forestille seg, og lage nye sammenhenger om forståelsen av verden, og gir samtidig mulighet til å se tilbake på seg selv. Det er disse faktorene som utgjør den estetiske formen, og som gir rom for endring. Man medierer sine opplevelser, følelser, tanker og forestillinger slik at de blir tilgjengelige for seg selv og for andre, ved at man gir det en form.

Et annet dynamisk forhold som Jessen peker på er forholdet mellom prosess og produkt. Dette forholdet peker mot subjektive kriterier. Han omtaler dette som den funksjonelle dimensjonen, som angår den kulturelle læreprosessen materielle og utviklingspsykologiske side. I den pedagogiske aktiviteten vil det enten være prosessen eller produktet som har størst fokus. "Alltså om pedagogikens kjerna ligger i t ex *arbetet* med en teateruppsättning eller om det centrala är den slutliga teaterföreställningen" (Aulin-Gråhamn red. 9/2002, s. 13).

Det var delte meninger i teaterprosjektet om det var prosessen eller produktet som var det mest sentrale. Kunstnerisk leder beskrev dette som en levende organisme, eller som dialektikken mellom prosess og produkt:

I begynnelsen av prosjektet sa folk at det kunstneriske uttrykket ikke var så viktig. Men det tror jeg er vel så viktig. For hvis du har bygd på innhold. Da skapes det noe som du stadig utvikler deg på. Vår prosess stopper ikke med premieren. [...] Det er en levende organisme som går videre og videre. Og på den måten er det – desto bedre forestilling vi lager, desto bedre tilbakemelding får den enkelte. Og desto større er opplevelsen – jeg kan virkelig noe! Det henger sammen alt sammen.

Daglig leder og sosialfaglig ansvarlig mente imidlertid at prosjektets formål hovedsakelig var endringsarbeid, altså rettet mot prosess. Daglig leder sa at det har pågått en ”positiv kamp” mellom ham og kunstnerisk leder om dette spørsmålet. Daglig leder mente at målet var hverdagsmestring fremfor å produsere en forestilling. Han legger til: ”Når du ser på den virkningen som teaterarbeid også har for endring – dette med å gå inn i roller og se seg selv – alt dette handler også om endring.” Så uenigheten omkring dette spørsmålet var ikke tilsynelatende stor.

I teaterprosjektet har form og innhold stått i et gjensidig og dialektisk forhold til hverandre på samme måte som prosess og produkt. Dette kommer særlig til uttrykk ved dialogteaterformen. Men også allmøtene, turene og den demokratiske holdningen i prosjektet var bestemmende for produktets resultat på lik linje med innholdet. Jeg mener dette forholdet har vært avgjørende for at innholdet ble så meningsbærende og prosjektet så betydningsfullt for deltakerne. Jeg vil her vise tilbake til Aulin-Gråhamn og Thavenius som peker på at estetikken som sådan består i forholdet mellom form og innhold. De peker på at i estetiske læreprosesser blir kunnskapens form helt sentral, fordi den gjør det mulig i det hele tatt å skille ut noe som kunnskap. Det er dette som gjør dialogteaterformen spesielt godt egnet i forhold til estetiske læreprosesser.

### **8.1.2 Meningsbærende relasjoner betinget av det felles tredje**

I dette avsnittet vil jeg undersøke om teaterprosjektet bevirket til gode samarbeidsrelasjoner, og hvordan dette eventuelt fikk innvirkning på deltakernes muligheter til å se nye sammenhenger og åpne for ny kunnskap.

Den tredje av Jessens virksomhetsformer innenfor den kulturelle virksomhetssfæren omhandler *relasjon*. Han peker på at for å kunne produsere en teaterforestilling må man kunne samarbeide og inngå i meningsbærende relasjoner. For at en samarbeidsrelasjon skal være meningsfull må den være betinget av noe *felles tredje*. Jessen poengterer dette slik: ”At

være i relation til en anden vil alltid betyde at være sammen med en anden om noget – et eller andet vil betinge samværet. Det er noget fælles tredje” (i Aulin-Gråhamn red. 9/2002, s. 12). Han peker på at jo mer dette felles tredje oppleves som viktig for en selv, desto mer av livskvalitet og lyst vil det komme ut av produksjonen. Teaterproduksjonen må omhandle noe som er viktig for produsentene/deltakerne for at det skal engasjere og gi en ny og dypere forståelse. Dette vil være grunnlaget for at det kan oppstå en estetisk erfaring og med dette estetiske læreprosesser. Da, sier Jessen, blir det sosiale samspillet det felles tredje, og blir overordnet individnivået.

En av deltakerne beskrev dette forholdet på en illustrerende måte. Utsagnet beskriver hvor nødvendig det sosiale samspillet er for å kunne oppnå et godt resultat i forhold til arbeidet i prosjektet, men også for ”livet der ute”. Det belyser også hvordan det sosiale samspillet blir meningsbærende slik at dette fungerer som et felles tredje:

Jeg ser jo veldig klart at jeg på en måte er del av en helhet her. Også om jeg faller fra eller om min kollega faller fra, så på en måte speiles det hos alle de andre. Hvis én blir syk så merker alle det liksom.. Om noen gjør noe ekstra godt for prosjektet så merker alle det liksom. Dette er jo liksom et minisamfunn, da.[...] Jeg trives veldig godt her, i den avhengigheten vi har her med hverandre. [...] Og her har vi på en måte – vi er jo en gjeng med kriminelle, og noen er veldig heavy rusmisbrukere, noen har vært det. Det er store variabler. Og hvem som helst kunne ha dratt hele lasset ned, liksom. Og noen sliter jo med depresjoner og gruppa merker det. Men vi prøver bare å dra personen opp liksom. Jeg håper også at dette dras med for min egen del i livet der ute.

Dette sitatet er også et godt eksempel på en estetisk læreprosess, idet erfaringen har gitt deltakeren ny kunnskap om betydningen av samarbeid og solidaritet. Informanten har opplevd og erkjent det sosiale samspillet betydning for resultatet. Dette er en erkjennelse som informanten håper å kunne trekke med seg også i sammenhenger utenfor prosjektet.

Neste sitat viser på samme måte at når en samarbeidsrelasjon er betinget av noe felles tredje vil den gi et resultat som kan bli en betydningsfull læreprosess for deltakeren:

I Vardeteatret, eller i et teaterprosjekt, så lærer man bl.a. mye om samhold i en gruppe, bl.a. fordi man har en felles målsetning å arbeide mot, et arbeid som alle må delta i og investere i for å få et godt resultat. Veien blir til mens man går den sammen.



### 8.1.3 Følelser som sanselig orientering mot endring

Mitt neste spørsmål er hvilken betydning følelsesopplevelser hadde for eventuell endring i tanker, forestillinger og handlinger hos deltakerne.

Jessen peker på at meningsbærende relasjoner vil danne grunnlaget for dypere følelsesopplevelser eller *emosjoner*. Å oppleve følelser og å kunne uttrykke dem er grunnleggende for all menneskelig virksomhet, og det påvirker våre tanker og handlinger: ”Kärlek och hat, lust och avsky, glädje och sorg erfars i kontakten med andra, och dessa känslotillstånd påverkar våra handlingar och våra tankar” (Aulin-Gråhamn red. 9/2002 s 12).

Det går frem av intervjuene at mange av deltakerne hadde lagt et lokk på følelsene, eller rett og slett ikke hadde kjent på følelser tidligere. De fleste mente imidlertid at deltakelse i teaterprosjektet hadde hatt stor betydning for å få nærmere kontakt med egne følelser, både gjennom teaterspillet, improvisasjonsarbeidet, diskusjonene i allmøtene og gjennom skriveprosessen. En deltaker uttrykte:

Ta dette med rollefølelser. Det å gå inn i xxx rolle, og få ut så mye frustrasjon og aggresjon som han skal spille da. Som jeg alltid har lagt lokk på lissom. Du må jo få det ut, du må jo bearbeide.. Med en gang noen hever stemmen så trekker jeg meg unna, på grunn av oppveksten min da. Men jeg begynner å skjønne at noen ganger så må vi forløse det. Og når jeg spiller denne xxx-rolla, så kommer det noen ganger etter at jeg har tatt en scene; jeg er helt skjelve innvendig for det bringer så mye opp i meg.

En annen påpekte at for å få til en kommunikasjon mellom skuespillere og publikum er det nødvendig til en viss grad å utlevere sine følelser. ”... jeg kan flytte et helt rom energimessig..., der publikum selvfølgelig er delaktig, ikke sant, ved å gi **meg** energi.” Inntil denne informanten fikk sin dom og ble satt i fengsel omtaler vedkommende seg selv som utadvent og udiskriminerende i forhold til dop og festing. I fengselet startet personen et nitid arbeid med seg selv og deltok samtidig i et omfattende behandlingsprogram der det også var mye fokus på følelser.

De snakket hele tiden om følelser og jeg følte at jeg ikke hadde noe særlig følelsesregister. Hvordan kan noen fortelle meg at nå føler jeg bitterhet og ikke sinne? Hva er forskjellen mellom glede og ekstase? Jeg gikk inn i en del begrepsforklaringer for meg selv. Jeg måtte begynne å lære meg selv alt på nytt igjen i denne her verden som jeg opererte i. [...] Vardeteatret har gitt meg muligheten til å videreutvikle følelsene. I fengselet skjønte jeg det og tok det mentalt og ryddet, men her så har jeg fått prøve det i relasjon, ikke sant. Erfart det. Følelserfaringer fikk jeg i Vardeteatret. Den mentale biten tok jeg i fengselet og i årene etterpå. Men først her har jeg fått erfaringer.

De fleste deltakerne ga uttrykk for at teatervirksomhet utfordret dem på det følelsesmessige området:

Asså det å spille en følelse, og gå inn i et annet menneske og være den rollen. Men når det stemmer, med både kropp og språk og alt det der.. Det er jo det som er gøy, når det stemmer.

Hvordan er han (rollefiguren) når han er glad, når han er lei seg, sinna.. Da kjenner man jo på følelser... Det er jo en måte å bli bedre kjent med seg selv på.

For det har vært mitt største problem å komme i kontakt med mine egentlige, indre følelser. Jeg har valgt å leve på overflaten av samfunnet, og på en måte stengt av en del ting som jeg har valgt å ikke gå inn i, ubevisst, fordi jeg oppdaget etter hvert at det var mye lettere å leve et liv på overflaten enn å engasjere seg følelsesmessig. Det har jo dette teaterprosjektet hjulpet meg mye med.

Sitatene viser hvordan dialogteateret fremkaller følelsesopplevelser som i neste omgang danner grunnlag for refleksjon.

De aller fleste deltakerne hadde opplevd prosjektet og teaterspillet som en betydningsfull arena også for refleksjon og speiling av tanker. Dette dreide seg om et endret syn på seg selv, tanker om fremtiden etc. En av deltakerne beskrev dette slik:

Og jeg får jo endelig prøvd ut da, mine tanker og ideer på folk.. Det eneste jeg har er jo meg selv og mitt syn på hvordan jeg syns livet mitt rundt meg har vært. For jeg har ikke hatt så mange folk å diskutere sånn veldig hardt rundt det her med. Men nå får jeg endelig prøvd noe og reflektert nytt og.. For i min oppvekst, i all gjørma, så har jeg blitt veldig selvsentrert da, veldig egosentrert.

De fleste opplevde at deltakelsen i teaterprosjektet hadde influert på måten de tenkte, men vurderte dette mer som en forsterkning av en prosess som hadde startet tidligere. Flere mente at denne prosessen startet under fengslingen, eller i forbindelse med andre betydningsfulle hendelser.

Jeg tror heller på en måte at Vardeteatret.. har vært et godt hjelpemiddel på veien... Jeg har også opplevd i meg selv at jeg noen ganger ikke har klart å se forskjell mellom riktig og galt, på grunn av langsiktig utvikling over lengre tid. Men .. så.. nå kanskje jeg heller forfiner, eller kanskje har forbedret tankene mine. Så det har gjort at jeg kanskje tenker.. eller velger å tenke på ting i positiv retning heller enn i negativ retning, - i destruktiv retning. Jeg tror på en måte hjernen må huske alt, og at man på en måte utvikles gjennom de tingene man har gått igjennom. (Deltaker)

Noen knyttet endring i tankemønster til at de hadde begynt å tenke positive tanker om seg selv. Følgende sitat er også et godt eksempel på estetisk læring.

Det går jo på dette her med selvfølelsen og selvtilliten som igjen påvirker hvordan man tenker. Hvis du har veldig dårlig selvtillit og selvfølelse så går du rundt og engster deg over innbilte situasjoner hvor du har driti deg ut eller gjort noe dumt eller... hvor negative følelser er involvert. .. Men når du har det bedre så tenker du ikke på det. Hvis du tror du ikke kan klare det sjæl så faller det sammen. Men når du har litt mer selvtillit og tro på deg selv så tror du at du kan klare det. Og så gjør du det! (Deltaker)

Mange knyttet endringer i tenkemåte til det å komme frem til en erkjennelse der de måtte foreta livsendrende valg, altså prøve å endre livet til noe positivt for seg selv. Dette var ofte knyttet til det å prøve å komme ut av rusavhengigheten, som de mente ville være forutsetningen for å kunne leve et godt og lovlydig liv.

Et eksempel på følelser som grunnlag for estetisk læring knyttet til tanker og handlinger vises gjennom dette sitatet fra daglig leder for prosjektet:

Og dette med å utvikle karakteren og ... han ville jo ikke spille, han ville jo ikke gå inn i karakteren, men så skjedde det noe med karakteren. Det startet med hans egne følelser overfor den karakteren. Så han erkjente egentlig at dette kan jeg ikke og vil ikke gå inn å spille. Også fikk han tid, han brukte en uke på det, å kommunisere og sloss. Så endte det med at han fikk lov til å påvirke karakteren i en retning som passet han, og så var han døds-motivert!

#### **8.1.4 Dialog som forbindelsesledd mellom virksomhetsformene**

Det siste spørsmålet jeg har knyttet til den første problemstillingen er om deltakerne i det estetiske møtet blir i stand til å sette seg inn i andres tenkemåte og vurderinger.

I følge Jessens analysemodell er det som forbinder virksomhetsformene i den kulturelle virksomhetssfæren *kommunikasjon eller dialog*. Andersson (i Aulin-Gråhamn red. 9/2002) beskriver hvordan mening skapes og omformes i møtet mellom for eksempel teatergruppen

og publikum, men også innenfor hver av de to gruppene, der man samtaler om den felles opplevelsen. Sitat fra kunstnerisk leder illustrerer denne prosessen:

De skaper noe felles som de stadig utvikler seg på. For vår prosess stopper ikke med premieren. Etter hver forestilling har vi allmøte og diskuterer gårsdagens forestilling. Det er en levende organisme som går videre og videre. Og på den måten er det – desto bedre forestilling vi lager, desto bedre tilbakemelding får den enkelte. Og desto større er opplevelsen – jeg kan virkelig noe!

I denne sammenhengen vil jeg vise tilbake til pkt. 3.2 om undervisende kommunikasjon. Både allmøtemodellen og dialogteaterformen er en form for undervisende kommunikasjon der mening skapes og omformes. Jeg vil gå litt nærmere inn på dialogteaterformen, for det er denne som gjør de estetiske læreprosessene så fremtredende og tydelige i dette prosjektet.

Boal (2005) viser hvordan dialogteaterets dikotomiske egenskaper påvirker utvikling av sympati gjennom selv-anskuelsen, samtidig som dette øker muligheten til å observere de øvrige medlemmer av gruppen. ”På scenen fortsætter vi med at se verden som vi alltid har set den, men nu begynder vi også at se den sådan som andre ser den. Vi ser på os selv *og* vi ser os selv som vi bliver set på ” Boal 2005 s. 39). Dialogteateret hjelper oss til å ta de andres perspektiv og samtidig beholde vårt eget (G.H. Mead 1992). Dialogteateret hjelper oss å skape mening.

Boal (2005) vil vise at gjennom dialogteateret er det mulig ”at finde et forandringspotensiale (...) så de deltagende til-skue-spillere i teaterprocessen (...) kan afprøve muligheder for at bryde undertrykkelsen og afprøve frisættende alternativer” Boal 2005, s. 15-16). Daglig leder for prosjektet påpeker den muligheten som dialogen gir for å kunne foreta reflekterte valg som kan gi mulighet for endring. Følgende sitat gir også en god beskrivelse av estetiske læreprosesser.

Poenget var å bringe folk i dialog for å skape en reaksjon. Dersom stykket treffer min situasjon, den situasjonen jeg er i, blir man bevisst noe, - og da kan man foreta noen valg. Målet er at teateret skal bringe dette valget nærmere meg, altså bringe min reaksjon frem og ut i kommunikasjon med andre. Vi foretar alltid valg, men vi får ikke alltid anledning til å foreta reflekterte valg. Heri ligger teaterets gevinst. Ved å bringe min erfaring ut i kommunikasjon med andre, får jeg mulighet til å se nærmere på meg selv, se tilbake på meg selv, reflektere, og foreta reflekterte, gjennomtenkte valg som gir mulighet for endring.

Målet med dialogteateret er for Boal å gjøre myndig. (Jfr. systemkonstruktivismen, kap. 3 og Mollenhauer's dannelsesbegrep, kap.1). Boal vil vise hvordan man fra å være et offer for begivenhetene, - et objekt, gjennom dialogteateret kan arbeide med å bli sin egen herre, et subjekt. En av informantene beskrev dette slik:

Ja, asså en ting som er lissom med teater, da.. vi får jo trening i å spille masse forskjellige roller. Så det kan jo være litt sånn bygging av ens person. At en ser at en må ikke være en narkoman. En må ikke være en taper... For man kan på en måte bli den man vil. Man kan på en måte velge hvem man selv vil være... Og det kan man jo stort sett.

### **8.1.5 Teaterprosjektet – et eksempel på en estetisk praksis**

Som vi så i pkt. 2.3.1 retter praksisbegrepet seg både mot arbeidsform og innhold, og deres gjensidige avhengighet av hverandre. En praksis er i sin natur i stadig forandring, og det er i sosiale praksiser at kunnskap utvikles. Thavenius (9/2003) presiserer at den estetiske praksisen kan påvirke kulturen og bidra til offentlighet, og den kan være en del av en estetisk læreprosess. Den kan også bare være en trivelig aktivitet.

Dette kapitlet har vist den iboende dynamikken som ligger i det interaktive teaterets natur, gjennom den gjensidige avhengigheten både mellom form og innhold, og mellom prosess og produkt. Vi har også sett hvordan teaterprosjektet fremstår som en sosial praksis i stadig endring, der kunnskap utvikles som del av estetiske læreprosesser. I tillegg må vi kunne anta at teaterprosjektet, gjennom ca. 40 forestillinger vist over hele landet, har påvirket kulturen og samfunnet, og bidratt til debatt. Og ikke minst har samtalerne med deltakerne vist at deltakelsen har gitt dem mye glede og stort personlig utbytte.

## **8.2 Pedagogikk og estetikk – mot livsmestring?**

Jeg vil her se nærmere på min andre problemstilling, om estetiske læreprosesser kan styrke deltakernes livsmestringskompetanse. Et sentralt punkt i denne sammenhengen vil være å se på forbindelsen mellom livsmestring og estetiske læreprosesser.

Livsmestringsbegrepet er i oppgaven blitt definert i forhold til tre ulike nivå. Det viser til den enkeltes forhold til samfunnet, forholdet til andre mennesker og forholdet til seg selv.

Begrepet hverdagsmestring er teaterprosjektets målbegrep, og inneholder de samme grunnelementene som livsmestringsbegrepet (jfr. pkt. 1.3).

Jeg spurte informantene hva de la i begrepet mestring.

Mestring er jo det å kunne klare seg. På alle mulige plan. Både i dagliglivet, mentalt og fysisk.

Mestring betyr først og fremst ærlighet... Så det er å mestre, å stå opp å si sannheten. Ja, og stå for det du gjør.

Herregud. Alt! Mestring er jo handlingspakka.

Mestring gir energi, og oppleves som en erkjennelse eller som en estetisk erfaring:

Så det er litt gøy, da. Som jeg sa, med en gang du får en mestringsfølelse på det, så er det jo voldsomt mye mer energi som bare bobler over når jeg våkner om morran.

Følgende sitat viser hvorledes mestringsopplevelsen også kan beskrives som en estetisk læreprosess:

Vi deltagere har vært gjennom et liv der vi er fortalt at vi ikke mestrer. Vi har fått bekreftet at vi ikke mestrer. Vi har prøvd på nytt igjen og mestrer ikke. Vi har et helt liv av ikke-mestre-opplevelser bak oss. Så det å få lov å mestre her på en scene..! Vi mestret teksten, vi spilte, vi fikk tilbakemelding. Folk var glad, folk var himmelstormende. Den given det ga, og det potensialet, den bevisste mestringen. Altså bevissthet om at nå har jeg mestret fordi at... Den er så viktig... Og det får vi oppleve her.

I dette siste utsagnet er forbindelsen mellom estetiske læreprosesser og mestring klart illustrert. Det kan se ut som om respons fra andre, altså det å bli sett og bli hørt, er sentrale elementer i estetiske læreprosesser og for opplevelsen av livsmestring. Kunstnerisk leder er opptatt av den positive responsen som teateret gir, som han knytter til det å bli sett og det og bli hørt, men også det å se og å lytte.

Altså det å bli sett! Det skjer noe når det kommer publikum med i salen. Du får reaksjoner på det du gjør. Du merker at noen lytter. Noen hører på deg. Noen ser på deg. I det øyeblikk du spiller for et publikum som ikke kjenner deg, får du en umiddelbar tilbakereaksjon. Det er latter der, det er stille der, det er en gråt der. Så etter forestillingen da, så merker du – men dette betyr noe! Nei men, herre gud, jeg kan noe! Er mitt liv noe verdt? Er den rollen jeg har skapt noe verd. Å jøss! Så det er på den måten teaterets nakenhet og umiddelbarhet kanskje er det nærmeste man kommer en sann tilbakemelding!

Vi ser av disse utsagnene at veien til estetisk erfaring og til mestring synliggjør en dialektikk på det mellommenneskelige plan, og mellom det enkelte individ og samfunnet omkring. I mestring eller livsmestring, liksom i den estetiske erfaringen, vil også et element av det nye og det livserkjennende ha en plass. Men det å gjøre seg synlig, gjennom det nye, og slik bli sett, krever mot. Jeg spør om de har opplevd at deltakelsen i prosjektet har gitt dem mer mot.

Ja, det å tørre å gjøre ja. Jeg prøver å presse meg selv på det området og... Vi har hatt en del improvisasjonstimer og vi har fått en del oppgaver rett og slett. Spill det, spill det. Vær den, vær den, ikke sant. Så da må man jo tørre da, og slippe seg fri. Spille. (Deltaker)

Det å mestre krever også mot, blant annet mot til å ta ansvar for seg selv. Følgende sitat viser hvordan motet også kan være et element knyttet til estetiske læreprosesser.

Jeg har fått mot til å realisere ting som bare var bakerst og en tanke og kanskje en mulighet til å virke interessant før. Nå vet jeg at jeg skal gå ferdig skolen, jeg vet at dette året skal jeg gjennomføre. Jeg kjenner at jeg er så pass trygg at jeg skal være med på alle forestillingene. - Nå vet jeg på en måte at det er noe jeg skal. (Deltaker)

Følgende utsagn fra kunstnerisk leder viser at veien til estetiske læreprosesser og veien til mestring kan fremstå som parallelle prosesser:

Det første spørsmålet en skuespiller får er ofte et spørsmål om hvordan de klarer å lære all teksten. Det er faktisk noe av det minst vanskelige. For det du gjør er at du skaper en handling på scenen. Du går inn en dør, ser på han som sitter der. Du lytter til radioen som er der. Dermed har du et handlingsmønster som kobles sammen med det du skal si. I det øyeblikk jeg tar opp glasset så kommer den replikken. Å replisere er å svare på noe, som tilsvarer et tilsvarende til en setning, en handling etc. Så det hele fungerer på en måte som et organisk samspill. For mennesker som gjør dette for første gang, har først nok med sin egen tekst. Så etter hvert, når en får lært dette og begynner å få det inn i kroppen, få arrangementet inn i kroppen, begynner man å oppdage at det sitter en annen skuespiller der. Det sitter en fjerde der. Så begynner jeg plutselig å lytte – hva er det egentlig den personen sier til meg. Det er jo et svar! Og så videre. Og på den måten så oppdager man jo en helhet. Så oppdager man Vi'et! Så sett i sammenheng med at teateret kan virke rehabiliterende og mestringsfremmende er det jeg nevnte innledningsvis, å bli sett, et sentralt element.

Dette kan tolkes direkte inn i mestringsbegrepet, altså måten man forholder seg til og forstår omverdenen på, og den enkeltes forhold til seg selv og hvorledes man behersker samværet med andre i ulike situasjoner. Det kan også tolkes inn i begrepet estetiske læreprosesser, som innebærer et møte mellom ens egne personlige opplevelser, erfaringer og kunnskaper og

andres, via et medium. Dersom møtet forandrer ens tanker, forestillinger og handlinger har en estetisk læreprosess funnet sted, og man er på vei mot livsmestring.

Vi ser at sentrale elementer i denne prosessen er å se og å lytte. Å se og bli sett, og å lytte og bli lyttet til kan således være sentrale elementer frem mot mestring. Her vil jeg igjen vise til Boal (2005), som viser til "teatrets usædvanlige erkjennelsesmessige kraft" (Boal 2005, s. 41), og han peker nettopp på syn og hørsel som de viktigste sansene i den teatrale kommunikasjonen.

Ved at se og høre – ved at se seg selv og lytte til seg selv – får protagonisten viden om seg selv. Jeg ser og jeg ser meg selv, jeg taler og jeg lytter til meg selv, jeg tenker og jeg tenker om meg selv. Alt dette er kun mulig gjennom det fiktive jeg. Nutid-jeg'et oppfatter fortids-jeg'et og bebuder et muligheds-jeg eller et fremtids-jeg (Boal 2005, s. 41).

I denne muligheten for økt viten om seg selv ligger den "erkjennelsesmessige kraften", som man oppnår gjennom å se og bli sett, og gjennom å lytte og bli hørt.

Jeg spurte deltakerne om teaterspilling hadde hatt innflytelse på det å lytte til andre, og om måten de lytter til andre på hadde endret seg. Det kan se ut som om det å lytte var blitt sentralt for flere i løpet av denne prosessen. De fleste påpekte at de selv hadde vært dårlige lyttere, og at rusmisbruket var mye av årsaken til dette. De mente at de hadde blitt betraktelig bedre til å lytte i løpet av prosjektet. Flere av informantene knyttet det å lytte til relasjoner, andre knyttet det til det å holde fokus eller være konsentrert, andre igjen til det å være oppmerksom.

Jeg merker jo at jo bedre jeg hører etter på personen, jo lettere husker jeg hva jeg skal si. ... Jeg legger merke til selv at jeg presterer bedre når jeg hører bedre etter på hva de andre sier. Og jeg tror det kommer til å få litt fatale konsekvenser om jeg ikke gjør det lissom. (Deltaker)

Informanten bekrefter at teateret som medium for å lære å lytte kan føre til bedre prestasjoner og økt mestring. Vedkommende peker på at det til og med kan få fatale konsekvenser å ikke lytte, som kan gjelde for flere områder i livet.

Følgende utsagn viser den enorme styrkeprøven den enkelte står foran når de skal ut og mestre livet:



Så har du den mestringsfølelsen fra jul til nå, som har vært så god. Så nå er jeg der hvor jeg er helt ren i meg sjøl. Men så samtidig da, så kommer de nye utfordringene at jeg står i masse jobb, masse jeg må lære meg.... Vi spiller en scene her nå, mellom avhengigheten og viljestyrken. Når du velger å være i viljestyrken, og avhengigheten hele tiden legger seg inn her ett eller annet sted og begynner å snakke til deg, og det kommer folk foran deg, som liksom synlig og fysisk står foran deg og kan friste deg mens hodet ditt snakker til deg. Ja, og så skal du holde på deg sjøl! (Deltaker)

### 8.3 Hva er funnene. Oppsummering og konklusjoner

Deltakernes fortellinger og beskrivelser gir god dekning for å kunne si at deltakelsen i prosjektet har medført læreprosesser som har fått innflytelse på deltakernes tanker, forestillinger og handlinger mens de var i prosjektet. Det tyder på at disse læreprosessene har gitt dem grunnleggende og erkjennende (estetiske) erfaringer som har satt spor, og kan derved betegnes som estetiske læreprosesser. Ut fra det deltakerne har fortalt kan det også tyde på at de estetiske læreprosessene som den enkelte har erfart har banet vei for livsmestringsprosesser.

Samtlige av informantene opplevde at tiltaket hadde stor betydning for dem i rehabiliterings- og livsmestringsprosessen, og karakteriserte det som en svært viktig erfaring for dem, nærmest som et vendepunkt.

Kanskje ved at mitt individ ønsker at det skal være det, så er det et vendepunkt. Ja hvorvidt Vardeteatret har vært en del av det tror jeg egentlig. Det er jeg ganske sikker på. (Deltaker)

Klart det sikkert kommer til å bli en veldig fin erfaring tror jeg. Jeg håper liksom det kan bli en slags medisin jeg – en kur mot sosial fobi og sånn. Det blir på en måte en sjokkbehandling. (Deltaker)

Jeg vil si at det har vært en ekstremt bra katalysator. For jeg ville ha gått denne veien her uansett, samme søren hvor tung denne her veien er. Men Vardeteatret kan hende har hjulpet meg med opp mot fire, fem, seks år da. Men ikke bare det, det er vel såne ting jeg sannsynligvis ikke ville kommet bort i. Kanskje det her med å gå inn i forskjellige roller. Akkurat den biten er så fantastisk liksom.

Det kom klart frem at prosjektet hadde hatt stor personlig betydning for de fleste av deltakerne. Et sentralt spørsmål vil være i hvilken grad de vil klare å nyttiggjøre seg dette i eget liv, og bruke det som et verktøy senere i livet.

På Vardeteatrets hjemmeside heter det:

Vi startet opp med 11 deltakere og endte opp med 7. Alle er nå løslatt og ingen har pt. hatt tilbakefall av kriminell art og vendt tilbake til fengsel. To har arbeid, en kombinerer arbeid med skole, en tar utdanning, en er arbeidsledig, to har yrkesmessig attføring hvorav en også deltar i prosjektet i 2007 (Vardeteatrets hjemmeside, besøkt 1.7 2007).

Medio oktober 2007 har to av deltakerne hatt mindre kriminelle forhold. Alle de som fullførte prosjektet har imidlertid behersket denne situasjonen, hvilket i seg selv innebærer mestring. Og det kan slås fast at for de deltakerne som det går bra med i dag, har teaterprosjektet skapt en endring.

Empirien har vist at teateret er en gunstig arena for endring, og teorien bekrefter dette. Empirien har også vist at estetiske læreprosesser har vært en medvirkende faktor i å skape denne endringen. Vi har imidlertid ikke belegg for å si om det er en kausal sammenheng mellom estetiske læreprosesser og livsmestring, men vi må kunne si at det er en sterk forbindelse mellom disse prosessene.

Noe av det empirien viste aller tydeligst var en endring i deltakernes selvforståelse og selvinnsikt. De lærte å betrakte seg selv på en ny måte både i forhold til seg selv, i forhold til andre mennesker og i forhold til omgivelsene. Dette innebærer livsmestring, slik det er definert i oppgaven. Teorien bekrefter dette ved å vise hvordan (dialog)teateret, gjennom distanse (fremmedgjøring) gjør det mulig å skue tilbake på seg selv, samtidig som dette øker muligheten til å observere andre. Empirien viste hvordan dette skjedde i møtet eller dialogen mellom den enkelte deltaker og prosjektet, og i møtet mellom deltakerne og publikum. Dette må betraktes som estetiske læreprosesser på vei mot livsmestring.

Jeg har på denne måten vist at læring og mestring er en relasjonell og interaktiv prosess, som består i å få kunnskap om seg selv, og kunne se seg selv i sammenheng med andre mennesker og omgivelsene. For å få kunnskap om seg selv må man gjøre seg synlig, vise seg, og gå i dialog med omverdenen. Vi har sett at teateret, og især dialogteateret er et godt egnet medium for en slik synliggjøring. Dette åpner muligheten for en speiling av seg selv, gjennom en distanse som bidrar til estetisk læring. Gjennom å betrakte seg selv får man kunnskap om seg selv og andre. Det å ta de andres perspektiv og samtidig se seg selv som en del av en sammenheng ble en vesentlig læring for deltakerne.

Vi har således sett at kunnskap utvikles i sosiale sammenhenger, i møte mellom mennesker og deres ulike kunnskaper og erfaringer. Kunnskap dreier seg om mulighet og evne til å se og skille ut mønster og sammenhenger, om relasjoner, om forhandling og samtale. Kunnskap er ikke bare logiske fakta eller rasjonell analyse, det handler også om følelser, opplevelser og erfaringer som må bearbeides og imøtegås, og det er med estetikkens hjelp at følelser og analyse kan holdes sammen. Kunsten bidrar til å åpne for de kritiske perspektivene, ”det mångtydiga och svårtydda, det ännu ej formulerade, för frågor som behöver å bli offentliga, synliga, bearbetade och gemensamma eller försätta vara personliga” (Aulin-Gråhamn og Thavenius 9/2003 s. 15) Den estetiske tilnærming er undersøkende og åpnende for alternativer og nye muligheter. Aulin-Gråhamn og Thavenius omtaler dette som et *utvidet kunnskapsbegrep*. De påpeker at det må utvikles ”hele” estetiske praksiser, som knyttes sammen med det analytiske, og samtidig gir plass for det emosjonelle og det som lar seg fornemme gjennom sansene. Først i slike sammenhenger er det mulig å utvikle estetiske læreprosesser (Aulin-Gråhamn og Thavenius 9/2003 s. 173-175).

Prosjektet ”Hjelp, jeg er fri!” må kunne omtales som en slik estetisk praksis. Det baserer seg på en helhetsforståelse av mennesket, der dialogen og samspillet med omgivelsene står sentralt for læring og mestring, og for utvikling av et menneskes personlighet og identitetsforståelse. Prosjektet tar utgangspunkt i en forståelse av likeverd mellom mennesker, der man lærer av hverandre som individer innenfor et sosialt system. Det tar også utgangspunkt i at mennesker er ulike, har ulikt erfaringsgrunnlag som resultat av den samfunnsmessige sammenheng den enkelte er født inn i og de konstallasjoner og samhandlingsmønstre som har vært dominerende i den enkeltes historie. Alt dette har betydning for menneskets bevissthetsstruktur, og sosialiserings- og dannelsesstruktur.

Målet med teaterprosjektet er todelt, ved at deltakerne skal få et verdigere liv, og aldri vende tilbake til fengselet. Gjennom den grunnleggende og erkjennende estetiske erfaringen som deltakerne har beskrevet må vi kunne anta at målsetningens første del, at deltakerne skal få et verdigere liv, langt på vei er oppnådd. At de aldri skal vende tilbake til fengsel vil det ikke under noen omstendigheter være mulig å kunne si noe om.

## 8.4 Etterord

Det ser ut til at fire av de seks som fullførte prosjektet pr. medio oktober 07 har klart seg godt, og det foreligger således noen gode enkeltresultater. Flere har fått et bevisst forhold til sitt eget rusproblem, og har klart å holde seg borte fra rusmidler. En mottar attføring og er i en fast strukturert aktivitet. En er trygdet og jobber noe freelance. En har fått skoleplass og skal fullføre videregående skole. En er i fast arbeid.

For to av deltakerne er det noe usikkert hvordan det går. En av disse har tatt en forberedende eksamen på høyskolenivå etter at prosjektet ble avsluttet, men er for tiden i en løs og usikker fase. En er p.t. delvis tilbake i narkotikamiljøet.

## 9 Utsyn

Jeg har i oppgaven synliggjort og begrunnet hvorfor kultur er så viktig for dannelsen av mennesket. Jeg har tatt utgangspunkt i en gruppe mennesker i en særlig utsatt situasjon, straffedømte som snart skal løslates eller som nettopp er løslatt fra fengsel. På undersøkelsestidspunktet var de del av en virksomhet der kultur var et sentralt verktøy for å danne mening i livet deres. Jeg har gjennom beskrivelse av virksomheten og den enkeltes erfaringer gjort gyldig min antakelse om at estetiske læreprosesser er viktig for dannelsen. Jeg vil i dette lille avslutningskapitlet se nærmere på om prinsippene for estetiske læreprosesser kan ha gyldighet også i en mer generell pedagogisk sammenheng.

Estetiske læreprosesser innebærer, som vi har sett, et møte som forandrer ens tanker, forestillinger og handlinger. Jeg har diskutert estetiske læreprosesser i forhold til en avgrenset kulturell virksomhet, der dialogteateret er arenaen og utgangspunktet for møtet. Jeg vil her reflektere litt rundt om dette kan utvides til et mer generelt pedagogisk prinsipp, med utgangspunkt i Otto Friedrich Bollnows tanker om *diskontinuerlige læreprosesser* (Bollnow 1976).

Bollnow ser på pedagogikk i dypeste forstand som et *møte*. Et møte innebærer, slik han ser det, et møte med noe som er helt vesentlig for den enkelte, et eller annet som plutselig vekker noe til live i en. Dette omtaler Bollnow som diskontinuerlige læreprosesser. Slike læreprosesser tar utgangspunkt i den eksistensfilosofiske tese at det ikke er mulig planmessig å forme personlighetens innerste kjerne, og står således i kontrast til den alminnelige oppfatning av utvikling og læring som en lineær, kontinuerlig prosess. Dette synet står i strid med det klassiske synet på pedagogikken som ser mennesket som noe modifierbart.

Bollnow tar i sin redegjørelse blant annet utgangspunkt i *krisen*. Han refererer til H. Plügge, og viser til kjennetegn ved krisen som vil være sentrale for pedagogikken. Et sentralt trekk er diskontinuiteten som avbryter et ellers kontinuerlig livsløp. Krisene oppstår som skarpt avgrensede brudd i en utvikling som ellers er kontinuerlig. Bruddene og den jevne utviklingen går altså side om side i det enkelte menneskets liv. Han beskriver videre krisen som et brudd med fortiden, ved at ”den gamle livsordning blir brutt ned og en ny begynner som ikke kan avledes av den gamle” (Bollnow 1976 s. 36). Krisen innebærer derfor ofte en overgang til et høyere nivå. Den innebærer imidlertid alltid en smertefull prosess, og nettopp

denne situasjonen ”mellom undergang og nyskapning” bestemmer krisens vesen (Bollnow 1976, samme side). I dette spenningsfeltet ligger den pedagogiske muligheten.

Bollnow mener altså at eksistensfilosofien kan gi oss en modell for å kunne forstå, og dra nytte av krisen, og tilføre pedagogikken et utvidet forståelsesgrunnlag. Krisen kan gi følelsen av at alt svikter, men dersom man ikke viker unna, men overgir seg til krisen, vil mennesket kunne gripe den egentlige eksistens. Når krisen er over kan den ha ført til en befriende løsning, en erkjennelse, slik at mennesket kan begynne et endret liv i en renere og mer ekte form, og på et annet nivå.

Et avgjørende spørsmål for Bollnow er om denne smertefulle, men betydningsfulle opplevelsen som omtales som krise, er noe som er uunngåelig fordi den hører med til menneskelivet. Ligger det nedlagt i den menneskelige natur at vi må gjennomgå slike plutselige brudd i kontinuiteten, for så å begynne fra nytt av? Dersom dette er tilfelle mener Bollnow at vi må ta hensyn til dette i pedagogikken. Hvis vi erkjenner krisens betydning i livet blir spørsmålet hvordan oppdrageren skal forholde seg til krisen. Skal krisen fremprovoseres? Bollnow poengterer sterkt at dersom vanskelighetene ryddes av veien for barnet, vil det holdes tilbake på et mer umodent trinn i utviklingen. Han mener således at modningsprosessen alltid er forbundet med en form for krise. Didaktikken har alltid forutsatt en kontinuerlig tilegnelse av lærestoffet. Når det er snakk om virkelig innsikt må forholdet derimot være annerledes, mener Bollnow. Den nye innsikt kommer alltid plutselig, og ”de enkelte slutninger føyer seg sammen til et logisk hele” (Bollnow 1976 s.43).

*Møtet* er hovedbegrepet til Bollnow, som han i hovedsak knytter til Martin Buber. Buber angrep den subjektivistiske og idealistiske livsfilosofi i sin samtid (rundt 1920), som la særlig vekt på utfoldelse av jeget. Han betonte i stedet at livet bare kan utfolde seg i et fellesskap, i en vekselvirkning med et annet du. Duet oppfattet Buber som noe ekte og selvstendig som på ingen måte føres tilbake til jeget. I denne forstand betonte han det ”dialogiske”, som vil si det livsprinsipp som har sitt grunnlag i samtalen med duet. Han mente at det ikke er mulig å forstå livet ut fra det isolerte mennesket, men bare på grunnlag av to prinsipielt like betydningsfulle virkeligheter, nemlig et jeg og et du. I denne gjensidige møteprosessen består livet, mener Buber. Disse møtene ”er ikke knyttet til hverandre, men hver av dem borger for din knyttethet til verden” (Buber 1922 i Bollnow 1976 s. 97). Denne verden, fortsetter Buber, ”har ingen sammenheng i tid og rom, den kjenner ikke det

---

velordnede ved-siden-av-hverandre. Møtene glimter opp, isolert fra hverandre, men i hvert av dem er hele verden til stede” (Bollnow 1976 s. 97).

Bollnows motiv er å vise hvordan det eksistensielle møtebegrepet kan benyttes i en pedagogisk sammenheng. Et møte innebærer alltid at mennesket støter på noe som det ikke har beregnet eller kunne beregne, noe som er ganske annerledes enn det hadde ventet seg i sine tilvante forestillinger og som tvinger mennesket til å orientere seg på nytt. Det eksistensielle møtebegrepet viser således til en diskontinuerlig hendelse, ”som kaster mennesket ut fra den utviklingslinje som det hittil har fulgt og tvinger det til å begynne på nytt” (Bollnow 1976 s. 108). Møtet innebærer at to virkeligheter med den samme virkelighetsgehalt støter sammen, slik at mennesket i egentligste forstand blir rystet i møtet med virkeligheten som ikke viker unna. Mennesket stilles derved overfor et ubetinget krav om forandring. Kravet om forandring ”kaster mennesket tilbake på seg selv” og tvinger det til å ta en beslutning på eget ansvar. At det i møtet ikke gis noen veiledning utgjør møtets eksistensielle karakter (Bollnow 1976).

Bollnow påpeker at det er først gjennom møtet at mennesket overhodet blir seg selv. Han sier at menneskets innerste kjerne aldri trer frem i jegets ensomhet, men bare i møtet. Og dersom møtet skal komme i stand må det godtas av mennesket i frihet. På denne måten fordrer møtet individets egen fulle innsats.

Bollnow viser til at møtebegrepet etter hvert ble utvidet fra å gjelde møte mellom mennesker til hele den åndlig-historiske verden, slik at man kan snakke om møte med ”en historisk personlighet, en diktet skikkelse, et kunstverk eller et filosofisk system” (Bollnow 1976 s. 111). Også i slike sammenhenger kan det oppstå et ekte eksistensielt forhold som gjør at mennesket rystes og fornyes.

Ut fra det åndsvitenskapelige møtebegrepet gir Bollnow den pedagogiske forståelsen av dette en dypere mening. Bollnow snakker i denne sammenhengen om en *tilegnelse*, men avgrenser dette til å bety ”den overtagelse av et åndelig innhold som skjer gjennom det eksistensielle møtet” (Bollnow 1976 s. 124). Han påpeker at tilegnelse er noe annet enn ”å levendegjøre og ta opp i seg et åndelig innhold for sin dannelses skyld”. I begrepet ligger ”at man tar opp i seg læren til den historiske skikkelse som en sannhet som er forpliktende for ens eget liv” (Bollnow 1976 s. 124).

Bollnow oppfatter *møte* og *dannelse* som gjensidig utfyllende begreper. Diskontinuerlige, og spesielt eksistensielle former for oppdragelse skal ikke tre i stedet for den overleverte pedagogikken, som er orientert i retning av kontinuitetsprinsippet, men komplettere den. Han mener imidlertid at det er nødvendig å tenke igjennom dannelsesbegrepet på nytt, i lys av møtebegrepet, og de antropologiske forutsetningene dette hviler på.

Bollnow fastslår at vi aldri vet når og hvor et menneske vil oppleve et møte i den eksistensielle betydningen. Undervisningen må derfor først og fremst ha til oppgave å gjøre de unge kjent med de muligheter som foreligger i vårt kulturliv, slik at det på bakgrunn av denne kjennskap kan komme til et møte. Dannelse ses således som forberedelse til møtet, og danner forutsetningen for dette. Dette er i dypeste forstand dannelsens oppgave, mener Bollnow, og åpner muligheten for å kunne foreta eksistensielle valg. Dannelsen er således ikke oppdragelsens endelig mål, men kun av forberedende karakter.

Bollnow mener at selv om vi er klar over den foreløpige og forberedende karakter som alt dannelsesarbeid har, og kjenner til den avgjørende opplevelsen som et virkelig møte innebærer, blir likevel undervisningens normale gang bestemt av dannelsesprosessen. Det vesentlige er at ”dannelsesbegrepet mister sin absolutthetskarakter og kommer i et nytt lys ved å stilles i en ny sammenheng” (Bollnow 1976 s. 139). Bollnow presiserer sterkt at møtet ikke lar seg dirigere. ”Det er i dypeste forstand uberegnelig og unndrar seg derfor enhver bevisst metodisk planlegging” (s.139).

Oppdrageren kan altså ikke fremkalle møtet, men må kjenne til hva som skjer i møtet, og kan i sin holdning og gjerning – både i oppdragelse og undervisning - orientere seg i retning av møtet. Således kan oppdrageren forsøke å skape forutsetningene for et slikt møte, ved å formidle stoff som har mulighet for å fremkalle det, og gjennom sitt personlige engasjement gi elevene en åpen, undrende og mottakelig holdning.

Bollnow presiserer altså at det her ikke dreier seg om å erstatte den tradisjonelle pedagogikken med sine kontinuerlige oppdragelsesformer med en ny ”eksistensiell” pedagogikk med diskontinuerlige former. ”Det det gjelder er å forstå at de eksistensielle hendelser er unntakstilfelle, men vesentlige sådanne, og at de hører med til oppdragelsens struktur og at man ut fra disse får en ny forståelse for hele oppdragelsesprosessen” (Bollnow 1976 s. 168).



## Kildeliste

- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Andreassen, Tore (2003): *Behandling av ungdom i institusjoner. Hva sier forskningen?* Oslo: Kommuneforlaget
- Andreasson, Lars Gustav (2002): Kultur i skolan & skolan i kulturen eller Heisenbergs obestämthetsrelation ännu en gång. I Aulin-Gråhamn, Lena (red.): *Kultur, estetik och skola. Några forskningsperspektiv*. Delrapport utredningen Kultur och skola. 9/2002. Malmö högskola. Lärarutbildningen
- Aulin-Gråhamn, Lena, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2004): *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur
- Aulin-Gråhamn, Lena & Thavenius, Jan (2003): *Kultur och estetik i skolan*. Slutredovisning av Kultur- och skola-uppdraget 2000-2003. 9/2003. Malmö högskola. Lärarutbildningen
- Benjamin, Walter (1971): *Essayer om Brecht*. Lund: Berlingska Boktryckeriet
- Bergander, Klaus og Johnsen, Berit (2006): *Natur- og samfunnsvitenskapelige metoder som anses etisk forsvarlige og mest hensiktsmessige i den videre utforming av kriminalomsorgsfaget*. Rapport nr 1. Oslo: KRUS
- Boal, Augusto (2005): *Lystens regnbue. Boals metode for teater og terapi*. Gråsten: Drama
- Boal, Augusto (1980): *For et frigjørende teater*. Gråsten: Drama
- Bollnow, Otto Friedrich (1976) *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag
- Bolton, Garvin M (1979): *Innsikt gjennom DRAMA*. Oslo: Dreyer
- Bråten, Ivar (1998): Om Vygotskys liv og lære. I Ivar Bråten (red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bråten, Stein (1997): G.H. Meads filosofi som grunnlag for dialogisk forståelse. I Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.) *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Byréus, Katrin (1990): *Du har hovedrollen i ditt liv. Om forumspel som pedagogisk metod för frigörelse och förändring*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Dahl, Øyvind (2001): *Møter mellom mennesker. Interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Friestad, Christine og Skog Hansen, Inger Lise (2004): *Levekår blant innsatte*. Fafo-rapport 429, Centraltrykkeriet AS
- Friestad, Christine (2005): *Tilbud til volds- og sedelighetsdømte. En gjennomgang av fem tiltak*. Fafo-rapport 488, Allkopi AS

- Gotaas, Nora (2006): *Rocka stabilitet*. NIBR-rapport 2006:8
- Hammerlin, Yngve og Larsen, Egil (1997): *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hammerlin, Yngve og Kristoffersen, Ragnar (1998): *Habilitering som livsmestringsprosess. Startsted Hassel kretsfengsel?* Dokumentasjon & debatt, Nr. 1/98
- Halvorsen, Else Marie (2004): *Kultur og individ. Kulturpedagogiske perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hughes, Jenny (2005): *Doing the Arts Justice. A Review of Research Literature, Practice and Theory*. Researched and written by Jenny Hughes. Edited by Andrew Miles and Angus McLewin. The Unit for the Arts and Offenders Centre for Applied Theatre Research. [http://www.culture.gov.uk/global/publications/archive\\_2005/doing\\_arts\\_justice.htm?properties=%2C%2C&month=HV](http://www.culture.gov.uk/global/publications/archive_2005/doing_arts_justice.htm?properties=%2C%2C&month=HV) (besøkt 25.10.2006)
- Hydle, Ida (2005): *Konfliktråd I fengsel*. Rapport fra et prosjekt 2003/2004. Skriftserien nr 115. Kristiansand: Høgskolen i Agder  
<http://www.wold.hia.no/hiabib/publ/skriftserien/115e.pdf> (besøkt 14.07.07)
- Kvale, Steinar (2004): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kozulin, Alex (2004): Vygotskij sett i sammenheng. I Lev. S. Vygotskij: *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Leksikon org/art Brecht Bertolt: <http://www.leksikon.org/art.php?n=370> (besøkt 05.02.07)
- Lov om gjennomføring av straff mv. (straffegjennomføringsloven) 2001
- Løvlie, Lars (1990): *Den estetiske erfaring*. Nordisk pedagogikk 1-2/1990, fra blandingskompendium, pedagogikk master 2004, Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Mead, Georg Herbert (1992): *Mind, Self & Society*. London: The University of Chicago Press
- Merleau-Ponty, Maurice (2000): *Øyet og ånden*. Oslo: Pax Forlag A/S. Artes-serien.
- Moe, Sverre (2000): *Læredikt: systemisk-konstruktivistisk pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Mollenhauer, Klaus (2002): *Glemte sammenhenger. Om kultur og oppdragelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Mollenhauer, Klaus (2003): Pedagogikk og rasjonalitet. I Erling Lars Dale (red.) *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- O'Toole, John & Lepp, Margaret (2000): *Drama for life. Stories of adult learning and empowerment*. Brisbane: Playlab press
- Pax leksikon: <http://www.norgeslexi.com/paxlex/alfabetet/t/t02.html> (besøkt 3.2.07)
- Postholm, May Britt (2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

- 
- Stafseng, Ola (2006): Estetikk – pedagogikk – ungdom: En trist historie. Et historisk tilbakeblikk på formings- eller kunstpedagogikk. I Ulf P. Lundgren (red.) *Uttrykk, intryck, avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Bromma: CM Digitaltryck
- Strategi for faglig virksomhet i kriminalomsorgen 2004 – 2007 [www.kriminalomsorgen.no](http://www.kriminalomsorgen.no) (besøkt 3.2.07)
- Vardeteatret AS – Prosjektsøknad til Sosial- og helsedirektoratet, 12.05. 2005
- Vardeteatret AS – Søknad til Norsk Kulturråd, februar 2006
- Vygotsky, Lev S. (2002): Interaksjon mellom læring og utvikling. I Dale, Erling Lars (red) *Om utdanning. Klassiske tekster*. Gyldendal Akademisk
- Vygotskij, Lev S. (2004): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Vygotskij, Lev S. (1995): *Fantasi och kreativitet*. Gøteborg: Daidalos
- Vaage, Sveinung (1997): Handling og pedagogikk. G.H. Mead om utdanning og sosialisering. I Thuen, Harald og Vaage, Sveinung: *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Vaage, Sveinung (2001): Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: Georg Herbert Mead og John Dewey om læring. I Olga Dysthe (red.) *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Way, Brian (1973): *Utvikling gjennom drama*. Oslo: Gyldendal
- Wikipedia: Om Stanislavski: [http://en.wikipedia.org/wiki/Konstantin\\_Stanislavski](http://en.wikipedia.org/wiki/Konstantin_Stanislavski) (besøkt 04.02.07)
- Wivestad, Stein M (2002) [http://gammelweb.nla.no/sw/artikler/Mollenhauer\\_Danm.htm](http://gammelweb.nla.no/sw/artikler/Mollenhauer_Danm.htm) (besøkt 04.12.06)

# Vedlegg

## Vedlegg 1

### Intervjuguide for deltakerne

#### *1. Personalia*

**\* Alder?**

**\* Sivilstand?** (gift/samboer, barn)

#### *2. Dagens situasjon*

**\* Hvordan bor du i dag?**

- Løslatt? Fengslet? På frigang?

- Hvilket fengsel kommer du fra?

**\* Dersom du er løslatt, hvordan bor du?**

- Bor du alene eller sammen med andre? Hvem bor du event. sammen med?

**\* Dersom du er på frigang – når skal du løslates?**

- Er det avklart hvordan du skal bo?

- Alene eller sammen med andre? Event. sammen med hvem?

**\* Hva har du deltatt på av tilbud i fengselet?**

- Undervisning, programmer, annet

- Hvordan var det – kan du beskrive!

- Hva syns du at du lærte?

**\* Hvordan opplever det å ha blitt løslatt/gå på frigang til Vardeteateret?**

- Beskriv. Hvilke utfordringer møter du på.

- Forhold til familie, venner, hjelpeapparat?

- Har du spesielle støttespillere? Hva slags form for støtte er viktig for deg?

#### *3. Kriminalitet*

---

**\* Kan du fortelle litt om kriminaliteten din?**

- Når fikk du din første dom?
- Har du fått flere dommer?
- Hvor lang var den siste dommen?

**4. Oppvekst**

**\* Kan du fortelle litt fra da du var barn?**

- Hvordan bodde du?
- Hvem bodde du sammen med?
- Flyttet dere noen ganger?
- Kan du foretelle litt om vennene dine?
- Morsomme minner fra barndommen?
- Minner fra skolen??
- Hva var kult i din gjeng?
- Hvilken rolle hadde du i vennemiljøet/gjengen?
- (Kriminalitet?)

**5. Skolegang/arbeidserfaring**

**\* Hva har du av skolegang?**

- Fullført ungdomsskolen
- Videregående skole
- Postgymnasial utdanning?

**\* Hva slags arbeidserfaring har du?**

- Type jobber
- Antall jobber

**6. Erfaringer fra deltakelse i Vardeteateret**

**\* Hva var den viktigste årsaken/de viktigste grunnene til at du ønsket å delta i Vardeteatret tror du?**

- Kan du nå fortelle litt om erfaringene dine med å delta i Vardeteateret til nå?

- Hva har denne prosessen betydd for deg?

**\* Til de som har sittet på Ila: Var du også med i Karl den sarte sjel?**

- Hvilke erfaringer har du trukket med deg derifra og inn i denne forestillingen?

### **7. Tanker**

**\* Synes du din deltakelse i Vardeteateret har betydd noe for måten du tenker/reflekterer på?**

- På hvilken måte?

**\* Synes du måten du tenker/reflekterer på har endret seg i løpet av denne prosessen?**

- På hvilken måte? Beskriv!

- Om deg selv, om andre mennesker, om kriminalitet, rus, om ditt forhold til samfunnet, offentligheten etc.

**\* Kan du beskrive så detaljert som mulig en situasjon som innebærer at du synes du kan se endringer i måten du tenker på?**

- For eksempel i forhold til kriminalitet?

### **8. Språk**

**\* På fagseminaret den 22.2.06 tok Jo (prosjektleder) opp dette med isolasjon, som kunne føre til tap av språk under fengselsoppholdet.**

- Synes du at du har opplevd dette?

- På hvilken måte?

- Syns du dette har endret seg gjennom deltakelse i Vardeteatret?

**\* Synes du at deltakelsen i Vardeteateret har påvirket måten du bruker språket?**

- På hvilken måte?

- Når du snakker/kommuniserer med andre, - medfanger/kollegaer, familien/kjæresten din, barna dine, offentligheten?

**\* Kroppsspråket ditt – hvilke tanker om det?**

**\* Er du blitt mer oppmerksom på kroppsspråket ditt gjennom teaterspillet?**

- Beskriv

- Kan du gi noen eksempler?/ Beskrive noen situasjoner?

**\* Har du tenkt igjennom hvordan kroppsspråket ditt virker på andre?**

- Kan du gi eksempler på virkning av kroppsspråk fra teateret?
- Fra virkeligheten?
- Har du eksempel på situasjoner der kroppsspråket ditt har virket positivt på andre? Eller negativt?

**\* Måten du lytter til andre, synes du den har endret seg?**

- Beskriv
- Når andre snakker – hører du hva de sier?
- Tenker du igjennom hvorfor de sier det de sier?
- Tenker du igjennom hvorfor de sier det på den måten.....?
- I en større forsamling – i allmøtet f.eks. – klarer du å vente på tur, - altså beholde inne i deg det du vil si mens de andre snakker, og samtidig lytte til hva de sier?
- Er dette nytt? Lyttet du på den måten før?

## **9. Følelser**

Mange av dere snakket mye om følelser på fagseminaret, og sa at deltakelsen i Vardeteatret hadde åpnet opp mye i dere i forhold til følelser. Flere av dere sa at dere turte å kjenne mer på følelser nå enn før, og kunne også snakke om dette til gruppa.

**\* Kan du si litt om hvordan dette har vært for deg?**

(Om nødvendig – konkretisere oppmerksomhet og bevissthet omkring følelser: Når du er glad, kjenner du det i hjertet, i hele kroppen at jeg du glad, sint etc)

**\* Opplever du at deltakelse i denne forestillingen har gitt deg mer mot?**

- På hvilken måte?
- På hvilke områder?
- Er det noe du syns du tør bedre enn før?
- Er det noe som er blitt vanskeligere?

**\* Syns du at du har blitt tryggere på deg selv i denne prosessen?**

- På hvilken måte?

**\* Syns du at deltakelsen i Vardeteateret har endret ditt syn/dine tanker om deg selv?**

- På hvilken måte?
- Er det noe du syns du får bedre til enn før?
- Snakker dere om personlige og problematiske spørsmål her i Vardeteatret?

**\* Hvem har kontrollen over livet ditt?**

- Beskriv

**10. Handlinger**

(For de som har vært løslatt en stund kan det kanskje være mulig å få tak i noen endringer også på dette feltet)

**\* Når man begynner å tenke litt annerledes, vil dette også ofte virke inn på måten man handler/gjør ting på. Har du opplevd det?****\* Er et noe konkret du kan peke på som har ført til en faktisk endring i måten du gjør ting på/handler på, som du tenker er en følge av deltakelsen din i Vardeteatret?**

- Er det hverdagsting som fungerer bedre?
- Kontakten med venner/familie?
- Får du gjort noe du har tenkt mye på?
- Greier du for eksempel å avslå tilbud om rus, eller andre fristelser som du vet innebærer en ikke-akseptert handling?

**\* Hvilke muligheter syns du at du har til å velge hva du vil gjøre?**

- Er det mye rundt deg som styrer valgene dine syns du, eller opplever du at du også har reelle muligheter til å styre valgene dine selv?
- Hva må til for deg for at du skal kunne velge å gjøre positive, samfunnsaksepterte handlinger?
- Er dette nytt??

I teaterstykket spiller du forskjellige roller. (Nevne roller)

**\* Har du tenkt igjennom hvilken rolle/hvilke roller du spiller i ditt eget liv?**

- Har du en annen rolle nå enn tidligere?
- Hvem spiller hovedrollen i livet ditt?

**\* I teaterstykket må dere også samhandle /samarbeide for å få ting til. Kan du fortelle litt om samarbeidet i gruppa?**

- I hverdagen?
- Hvordan ser du på din egen mulighet til å påvirke hverdagen din sett i et slikt perspektiv?
- Synes du dette eventuelt har endret seg i denne perioden?

**\* Hva betyr mestring for deg?**



---

- Kan du gi noen eksempler på hva mestring er for deg?

**\* Syns du at du mester ting/ livet på en annen måte nå enn tidligere?**

- På hvilken måte?

- Kan du utdype

- I sammenheng med kriminalitet/narkotika?

**\* Har du tenkt på om det kan ha sammenheng med din deltakelse i Vardeteatret?**

***11. Avslutning***

**\* Hvordan ser du for deg livet ditt videre?**

- Hvordan tenker du deg at deltakelsen i denne forestillingen vil kunne få betydning for deg fremover?

- Vil du se på deltakelse i Vardeteateret som et vendepunkt for deg i livet ditt?  
Beskriv eventuelt hvordan.

**\* Et aller siste spørsmål – Tenk deg at jeg er Justisministeren – Vil du anbefale dette tiltaket?**

- Hvorfor vil du event. anbefale det, hva er det ved tiltaket du vil anbefale

**\* Er det noe vi ikke har snakket om som du syns det er viktig at kommer frem?**

Tusen takk for at du ville stille opp!!!

## **Vedlegg 2**

### **Intervjuguide for de som trakk seg fra deltakelse**

#### **1. *Personalia***

- Alder?
- Sivilstand? (gift/samboer, barn)

#### **2. *Dagens situasjon***

- **Hva har du deltatt på av tilbud i fengselet?**
  - Undervisning, programmer, annet
  - Hvordan var det – kan du beskrive!
  - Hva syns du at du lærte?

#### **3. *Kriminalitet***

- **Kan du fortelle litt om kriminaliteten din?**
  - Når fikk du din første dom?
  - Har du fått flere dommer?
  - Hvor lang var den siste dommen?

#### **4. *Oppvekst***

- **Kan du fortelle litt fra oppveksten din, da du var barn?**
  - Hvordan bodde du?
  - Hvem bodde du sammen med?
  - Flyttet dere noen ganger?
  - Vennene dine?
  - Morsomme minner fra barndommen?
  - Minner fra skolen?

- Hva var kult i din gjeng?
- Hvilken rolle hadde du i vennemiljøet/gjengen?
- (Kriminalitet?)

### ***5. Skolegang/arbeidserfaring***

- **Hva har du av skolegang?**

- Fullført ungdomsskolen
- Videregående skole
- Postgymnasial utdanning?

- **Hva slags arbeidserfaring har du?**

- Type jobber
- Antall jobber

### ***6. Erfaringer fra prosjektet***

- **Hvordan kom du i kontakt med prosjektet?**

- **Hva var motivasjonen din for å delta i prosjektet? Hvorfor ønsket du å delta?**

- **Hvor lenge deltok du i prosjektet?**

- **Hva var årsaken til at du trakk deg fra deltagelsen?**

- Forhold ved prosjektet
- Forhold i omgivelsene

- **Hva tror du ville passet best for deg – hva skulle til for at du kunne ha fulgt prosjektet**

**Vedlegg 3****Informasjonsskriv til deltakerne**

Til deltakere i Vardeteaterets dramaoppsetning

”Hjelp, jeg er fri! Fri til hva?”

22.02 2006

**Forespørsel om deltakelse i intervjuundersøkelse om dramaoppsetningen ”Hjelp jeg er fri! Fri til hva?”**

Jeg er student ved universitetet i Oslo, og holder på med den avsluttende mastergradsoppgaven.

Målet med oppgaven er å sette søkelyset på kulturtiltak i arbeid med straffedømte, særlig i overgangsfasen fra fengsel til samfunnsdeltakelse. Dramaoppsetningen ”Hjelp jeg er fri! Fri til hva?” tar for seg akkurat dette, og er derfor svært interessant.

For å få god informasjon trenger jeg å snakke med dere som er med i oppsetningen. Dere er undersøkelsens viktigste informasjons- og kunnskapskilde, og jeg ber derfor om å få intervjuere dere om deres erfaringer fra dette arbeidet. Jeg vet at dere har arbeidet med forestillingen siden august, og intervjuet vil dreie seg om de erfaringene dere har gjort i denne perioden. Intervjuet vil ha form av en samtale.

Jeg kommer også til å intervjuere noen av de ansatte i prosjektet for å få et bredere perspektiv på problemstillingen.

Det er frivillig å være med i undersøkelsen, og dere har mulighet til å trekke dere på et hvilket som helst tidspunkt uten å begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil under alle omstendigheter bli behandlet konfidensielt, og opplysningene vil bli anonymisert. Alle innsamlede data slettes når oppgaven er ferdig, i løpet av våren 2007.

Dersom du ikke ønsker å delta i intervjuundersøkelsen, kan du gi beskjed om dette til Elin. Intervjuene vil bli avholdt i løpet av uke 10 i Vardeteaterets lokaler, og jeg setter av 2 timer til hvert intervju.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 92 21 92 77, eller sende en e-post til [erikato@student.uv.uio.no](mailto:erikato@student.uv.uio.no). Du kan også kontakte min veileder Marit Egge på telefonnr. 23 19 98 75.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Erika Tonna  
Pedagogisk forsknings institutt  
Universitetet i Oslo

**Vedlegg 4****Informasjonsskriv til deltakere som trakk seg fra prosjektet**

Til

XXX XXX

08.05.06

**Forespørsel om deltakelse i intervjuundersøkelse.**

Jeg er student ved universitetet i Oslo, og skriver oppgave om dramaoppsetningen ”Hjelp jeg er fri. Fri til hva.”

Målet med oppgaven er å sette søkelyset på kulturtiltak i arbeid med straffedømte, særlig i overgangsfasen fra fengsel til samfunnsdeltakelse. Dramaoppsetningen ”Hjelp jeg er fri! Fri til hva?” tar for seg akkurat dette, og er derfor svært interessant.

Jeg har intervjuet de som nå deltar i dramaoppsetningen for å høre om deres erfaringer fra prosjektet. Jeg er kjent med at du ønsket å delta i prosjektet, men måtte trekke deg fra deltakelsen.

For å få best mulig informasjon trenger jeg å snakke med alle som har vært involvert i prosjektet, også dere som trakk dere. Jeg håper derfor du kan hjelpe meg å belyse tiltaket ut fra ditt ståsted.

Det er frivillig å være med i undersøkelsen, og du har mulighet til å trekke deg på et hvilket som helst tidspunkt uten å begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil under alle omstendigheter bli behandlet konfidensielt, og opplysningene vil bli anonymisert. Alle innsamlede data slettes når oppgaven er ferdig, i løpet av våren 2007.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 92 21 92 77, eller sende en e-post til [erikato@student.uv.uio.no](mailto:erikato@student.uv.uio.no). Du kan også kontakte min veileder Marit Egge på telefonnr. 23 19 98 75.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Erika Tonna

Pedagogisk forsknings institutt

Universitetet i Oslo

---

**Vedlegg 5****Samtykkeerklæring**

Oslo xx.05.06

**Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt informasjon om studien av dramaoppsetningen ”Hjelp, jeg er fri! Fri til hva?”, og ønsker å delta på intervju.

Sted.....

Dato.....

Signatur .....



---

## **Vedlegg 6**

### **Følgrebrev til tekst som berører direkte informasjon fra deltakerne, inkludert sitater.**

Oslo 26.06.07

Til

Xxx Xxx

#### **Angående deltakelse i intervjuundersøkelse om teaterprosjektet "Hjelp, jeg er fri!"**

Jeg viser til samtale/intervju med deg i mai 2006 om din deltakelse i Vardeteatrets teaterprosjekt "Hjelp, jeg er fri!"

Jeg nærmer meg avslutningen på min masteroppgave. I tre kapitler benytter jeg direkte informasjon fra deltakerne, inkludert sitater. Jeg vil gjerne at du leser teksten, så du kan se om du mener kravet til anonymitet er ivaretatt, og om meningen i utsagnene er kommet fram.

Oppgaven er ikke helt ferdig, og den teksten du får tilsendt er en del av en større oppgave. Som du ser er det på slutten av teksten en rekke løse sitater som ikke er satt inn i en sammenheng. Jeg ber deg også se på disse, for det kan hende de blir inkludert i den endelige teksten.

Er det noe du vil kommentere kan du ringe meg eller sende meg et brev. Jeg regner med at dersom jeg ikke har hørt fra deg innen utgangen av juli, har du ikke vesentlige innvendinger.

Takk for godt samarbeid! Deres bidrag har vært unike! Samarbeidet har vært utrolig lærerikt og givende for meg, og jeg håper Kriminalomsorgen og andre relevante samarbeidspartnere vil dra nytte av avhandlingen.

Vennlig hilsen

Erika Tonna

Telf.nr. 92 21 92 77

Adr. Møllesvingen 4 c,  
0854 OSLO

## **Vedlegg 7**

### **Spesifisering av tiltaket**

Kilde: Vardeteatrets prosjektsøknad til Sosial- og helsedirektoratet

Prosjektet inndeles i faser hvor aktivitetene planlegges og gjennomføres opp mot en ukeplan

#### **Generell ukeplan august 2005 – februar 2006:**

##### Mandag – onsdag – fredag:

0830 – 0930 : Ulike former for trening : fysisk – stemme- og konsentrasjonstrening

1000 – 1030: ”God morgen” – refleksjon, henter opp gårsdagen, går gjennom dagen

1030 – 1200: Ulike former for teaterprøver

1200 – 1300: Felles lunsj

1300 – 1600: Forts med teaterprøver

##### Tirsdag:

0830 – 0930 : Ulike former for trening : fysisk – stemme- og konsentrasjonstrening

1000 – 1030: ”God morgen” – refleksjon, henter opp gårsdagen, går gjennom dagen

1030 – 1200: Forskjellige tilnærminger til det å mestre og utvikle egen kropp: Meditasjon, yoga, Kinestologi osv

1200 – 1300: Felles lunsj

1300 – 1600: Medisinsk eller annen behandling, andre opplegg jfr den enkeltes Individuelle plan.

Torsdag:

0830 – 0900: ”God morgen” – refleksjon, henter opp gårdsdagen, går gjennom dagen

0900 – 1200: ”Hverdags mestring og veivalg”. Et strukturert opplegg i regi av Indico

Tematikk gjennom ulike faser**Fase 1:** uke 1-2: Introduksjon.

- Bli bedre kjent med seg selv og andre ut fra forutsetningene om at vi skal jobbe i team.
- Bevisstgjøring og konkretisering rundt spørsmålene
- Hvem er jeg?
- Hva vil jeg?
- Fremmøtetrening
- ”Morgentimen” – rutinemessig start på dagen med tilbakeblikk på i går og info og samtaler om programmet for dagen
- Gjennomgang av program
- Samarbeid om å drifte hverdagen gjennom rutiner og oppgaver (ansvar)
- Forventningsavklaringer
- Økonomi – husholdere med egne midler - egne kostnader og inntekter
- Bli kjent med nettverksmedarbeidere fra Røde Kors
- Vedta kjøre/spilleregler for deltakelse – fremmøte – forhold til rus – ansvar og frihet
- Handling og konsekvens (deltakelse fra Leira fengsel i Trondheim ut fra deres erfaring med ”konsekvenspedagogikk”)
- Bli kjent med egne styrker i forhold til det vi skal gjennom.
- ”Brevet til seg selv”
- Introduksjon av stemmetrening
- Konsentrasjonstrening
- Refleksjon og samtaler om det å møte familie, barn og venner
- Fysisk trening – turer med mål og måloppnåelse gjennom samhandling
- Samtaler om videodokumentaren
- Hvordan evaluere: Introduksjon av temaet følgeevaluering utført av eksterne personer

**Fase 2** uke 3-4 Grunnkurs

- Hva er et teater – bakgrunn – besøk på teatre – overvære et teaterstykke - samtale med skuespillere – regissør – manusforfatter
- Hvordan fungerer et teater: Lys – lyd – kostymer – scene
- Innføring i området fotografering og videobearbeiding
- Konsentrasjonstrening
- Stemmetrening
- Fysisk trening
- Andre kulturelle uttrykk – maling – design – musikk osv
- Refleksjon og samtaler
- Det å bo i en leilighet – rutiner – naboer osv
- Det å mestre hverdagen. Gjøre seg sine erfaringer, dele erfaringer

**Fase 3**    15.9 – 15.12 Teaterprøver og hverdagsmestring

- Praktisk arbeid mtp sceneløsninger, lyd og lysarrangementer osv innpasses i programmet.
- Fritidsbeskjeftigelse (deltakelse i normale fritidsaktiviteter – fysisk trening, bowling,
- musikk/spill osv) – tilrettelegges og følges opp av faddere fra Røde Kors
- Bearbeiding av høytid – ”julemennesket”
- Gjøre mål og oppfølging av julefeiringen
- Arrangement, møter med familie, venner
- Jobbing med boligforhold – midlertidig og permanent
- Fortsettelse med fokus på hverdagsmestring. Gjøre seg sine erfaringer, dele erfaringer

**Fase 4**    2.1.06 – medio feb 06: Videre trening og prøver – oppkjøring til premiere

- Mer samspill
- Avslutning på praktisk arbeid med scene, lyd, lys og kostymer
- Refleksjon og samtaler om turneen – oppsett av kjøreregler –
- Hvordan møte publikum
- Fortsettelse med fokus på hverdagsmestring. Gjøre seg sine erfaringer, dele erfaringer

**Fase 5**    Medio feb – primo april: Premiere og turne

Spill gjennom en turne til byer i Norge, avpasset etter økonomiske muligheter. Samarbeid med KRUS, Kriminalomsorgen, Røde Kors, Kirkens Bymisjon og andre lokale aktører (innen det offentlige- og frivillige støtteapparat).

Etter hver forestilling vil det bli en refleksjon om hva som gikk bra og hva vi må forbedre. Underveis blir det fortsettelse av prøver og øvrig teaterrelatert trening

**Fase 6**    Primo april – 30.6.06    Veivalg og hverdagsmestring, en kombinasjon av opplæring og arbeidsutplassering. Ansvarlig for gjennomføringen blir Indico.

Denne fasen representerer avslutningen på den direkte deltakelse i prosjektet for gruppe 1 og rekruttering og forberedelser for gruppe 2.

Programmet Veivalg og Hverdagsmestring blir nå hovedaktiviteten for gruppe 1. Innholdet i programmet vil det også bli jobbet med i de tidligere fasene (en dag pr uke i fase 3 og 4, samt at temaer og problemstillinger allerede er dagsorden i fase 1)

De siste 3 mnd vil gå med til en kombinasjon av opplæring og arbeidsutplassering. Nedenfor er temaer som vil bli berørt, men her er det stort rom for endring og vi ser for oss skreddersøm i forhold til konkrete ønsker og behov hos deltakere.

- Bevisstgjøre på ansvar for egne valg
- Bevisstgjøre på personlig økonomi.
- Kort gjennomgang av stønadsytelser.
- Hva betyr endringer i økonomien for meg og mine prioriteringer
- Hvordan ta grep
- Introduksjon til budsjett
- Innføring i Aetats aktørmodell
- Hva er valg og hva er tilfeldigheter
- Rammer rundt valg
- Begrepene 'nødvendig' og 'hensiktsmessig'
- Hva skjer med oss om vi ikke tar egen valg
- Hvilke forventinger har jeg til hjelp fra andre
- Hva er en CV
- Hvordan kan den se ut?
- Hva bruker arbeidsgiver CVen til?
- Hva og hvordan vil du presentere deg?
- Konkretisere to suksesshistorier, identifisere egenskaper, ferdigheter, kompetanse og erfaring som bidro til suksess
- Bevisstgjøring og refleksjon rundt spørsmålene: Hva kan jeg? Hva krever arbeidslivet i dag? Rettigheter i arbeidslivet – Arbeidsmiljølov- IA- avtalen og inkluderende arbeidsliv - Artikkel "Flere yngre på trygd..." - Endring som utfordring og mulighet –

---

### Endringsstrategier – livsmestring

- Avklaring av arbeidsmuligheter
- Defensiv eller offensiv holding?
- Hva er mine drømmemål? Se realismen i forhold til identifiserte egenskaper, kompetanse og ferdigheter. Hva kan jeg gjøre som både er tilfredsstillende og mulig. Konkretisere.
- Hvilke steder finnes det annonser?
- Hva betyr det som står i annonsen?
- Finne annonser, analysere disse
- Hva skal søknaden gjøre for deg
- Hva bør den innholde?
- Eksempler på hvordan den kan se ut.
- Åpen søknad
- Utarbeidelse av egen søknad
- Du er presentasjonen
- Hva skaper engasjement?
- Oppbygging av budskap
- Takle innvendinger og avbrytelse
- Målgruppeorientering
- Hva er målet?
- Hvordan inngi trygghet og skape tillit?
- Kalde samtaler/henvendelser
- Hva er ett intervju?
- Gjennomgang av intervju spørsmål
- Se på ulike søknader forberede spørsmål fra arb.givers perspektiv
- Hva er nettverk?
- Hvordan kartlegge nettverket ditt?
- Hvordan henvende seg til og bruke nettverket?

### Avslutning

Formell høytidlig avslutning hvor deltakerne vil bli satt pris på.

Samtaler og konkretisering omkring hvordan jobbe i nettverk og støtte hverandre videre blir viktig.